

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra primárního vzdělávání

Studijní program: Učitelství pro ZŠ

Studijní obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
(kombinace)

**ROZVOJ TVOŘIVOSTI PROSTŘEDNICTVÍM
KREATIVNÍHO PSANÍ NA 1. STUPNI ZŠ
CREATIVITY DEVELOPMENT THROUGH
FREE WRITING IN PRIMARY CLASSES**

Diplomová práce: 09–FP–KPV– 0040

Autor:

Jana FRANCOVÁ

Podpis:

Adresa:

Fučíkova 322

549 54, Police nad Metují

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
67	8	4	12	36	3

V Liberci dne: 12. 4. 2010

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum: 12. 4. 2010

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Janě Bednářové, Ph.D. za podnětné rady při realizaci práce.

Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří pro mě byli při studiu vždy oporou.

Rozvoj tvořivosti prostřednictvím kreativního psaní na 1. stupni ZŠ

FRANCOVÁ Jana DP – 2010

Vedoucí DP: Mgr. Jana Bednářová, Ph.D.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na zjištění míry schopnosti dětí na prvním stupni základních škol využívat kreativní myšlení při tvůrčím psaní v hodinách slohu. Součástí práce je analýza a vyhodnocení žákovských prací - vypracovaných pracovních listů, které byly předloženy dětem třetích, čtvrtých a pátých tříd základních škol. Cílem je porovnat schopnost tvořivě myslet u dětí dle jednotlivých ročníků, dle pohlaví a dle základních škol, které navštěvují. Další součástí je vyhodnocení dotazníků od učitelů s cílem zjistit, zda a jak učitelé na prvním stupni základních škol v hodinách slohu kreativitu rozvíjejí.

Klíčová slova: osobnost dítěte mladšího školního věku, tvořivost, tvořivá škola, tvořivé vyučování, tvořivý žák, tvořivý učitel, kreativní psaní

Creativity development through free writing in primary classes

Summary

Diploma thesis is focused on the measurement of children ability to use the creative thinking on writing of essays, in primary school. The diploma thesis contains analysis and evaluation of essays presented to children of third, fourth and fifth grade at primary school. The aim of this work is to compare the ability to think creatively by each grade, gender of child and attended school. The next part of this work is evaluation of questionnaires from teachers in order to determine whether and how teachers in primary schools develop the use of creative thinking in writing essays.

Keywords: personality of a child of school age, creativity, creative school, creative teaching, creative student, creative teacher, creative writing.

Entwicklung von kreativität durch Schreiben an der Grundschule 1. Grades

Resumé

Die These zielt darauf ab, Mass für die Fähigkeit von Kindern auf Grundschulen verwenden kreative Denken bei kreatives Schreiben im Unterricht Stil. Teil der Arbeit ist eine Analyse und Bewertung der Arbeit der Schüler- Arbeitsblätter Entwickelte, welche werden Überlegene Drittel, vierten und fünften Klassen der Grundschulen. Ziel ist es die Fähigkeit kreativ zu denken mit Kindern aus jeder Klasse zu vergleichen, nach Geschlecht und Grundschulen zu besuchen. Ein weiterer Teil ist die Auswertung von Fragebögen Lehrern, um festzustellen, ob und wie Die Lehrer in den Grundschulen bei der Entwicklung kreativer Stil Unterricht.

Stichwort: Persönlichkeit eines Kindes im schulpflichtigen Alter, Kreativität, Kreative Schule, Unterricht kreativ, kreative Student, kreative Lehrer, kreatives Schreiben

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Osobnost dítěte na 1. stupni ZŠ z hlediska psychického vývoje.....	10
1.1 Pojem osobnost.....	10
1.2 Psychický vývoj dítěte a faktory, které ho ovlivňují.....	11
1.3 Vývojová období.....	12
1.4 Žák 1. stupně ZŠ.....	12
1.4.1 Školní zralost.....	12
1.4.2 Charakteristika žáka prvního stupně ZŠ.....	14
2 Tvořivost.....	16
2.1 Pojem tvořivost.....	16
2.2 Konvergentní a divergentní myšlenkové operace.....	17
2.3 Tvůrčí výkon a tvůrčí proces.....	18
2.3.1 Stadia tvůrčího výkonu.....	20
2.4 Úrovně tvořivosti.....	21
2.5 Kritéria tvořivosti.....	22
3 Kreativita dítěte mladšího školního věku.....	25
3.1 Tvořivá škola.....	25
3.2 Tvořivé vyučování.....	25
3.2.1 Pravidla tvořivého vyučování.....	26
3.2.2 Výukové metody	27
3.2.2.1 Klasifikace metod rozvíjejících tvořivost.....	27
3.2.3 Tvořivé otázky a úlohy.....	30
3.2.4 Tvořivý učitel.....	30
3.2.5 Tvořivý žák.....	32
4 Kreativní psaní.....	34
5 Rozvoj tvořivosti prostřednictvím kreativního psaní v hodinách slohu.....	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
6 Zkoumání tvořivosti u žáků mladšího školního věku.....	39
6.1 Metodická východiska pedagogického výzkumu.....	39
6.2 Cíle výzkumu, formulace výzkumného problému, stanovení hypotéz.....	40
6.2.1 Cíle výzkumu.....	40
6.2.2 Formulace výzkumného problému a stanovení hypotéz.....	41
6.3 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	42
6.4 Realizace výzkumného šetření.....	43
6.5 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace.....	44
6.5.1 Statistické vyhodnocení získaných údajů, interpretace výsledků výzkumného šetření.....	44
6.5.1.1 Výzkumný problém č. 1 - Vyhodnocení úkolů.....	44
6.5.1.2 Výzkumný problém č. 2 - Porovnávání jednotlivých tříd.....	49
6.5.1.3 Výzkumný problém č. 3 - Porovnávání pohlaví.....	50
6.5.1.4 Výzkumný problém č. 4 - Porovnávání ZŠ z malých a velkých měst.....	52
6.5.1.5 Výzkumný problém č. 5 – Vyhodnocení dotazníků od učitelů.....	54
7 Závěr praktické části.....	60
ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	63
Seznam příloh.....	67

ÚVOD

V dnešní době se vše mění. Děti dospívají daleko dříve, než tomu bylo před několika lety. Myslím tím po psychické stránce. Jinak přemýšlejí, uvažují. Domnívám se, že toto je způsobené prostředím, ve kterém žijí a především výchovou v rodině i ve škole. „Dětský věk“ se rok od roku zkracuje, děti brzy přestávají věřit na pohádky, přestávají si hrát, začínají se myšlením více podobat dospělým. Je ale přeci krásné alespoň z části si zachovat jakousi dětskou naivitu, skutečně si ji prožít, být schopen odpoutat se od reality a dnešní uspěchaný svět, kde převládá rivalita, zpestřit a „zkrášlit“ o vlastní fantazii. Myslím si však, že dnešní doba tomuto brání.

Právě toto je motivem k napsání mé diplomové práce. Je zaměřena na kreativitu u dětí mladšího školního věku. Chtěla bych v ní dokázat, jak je kreativita pro děti důležitá a jak je důležité u dětí kreativitu rozvíjet. Chci zjistit, zda je kreativita u dětí na prvním stupni v hodinách slohu vyučována, zda učitelé kreativitu u dětí rozvíjejí a do jaké míry jsou děti schopny zapojit svoji fantazii.

Jak již bylo zmíněno, rozvoj kreativity je podmíněn jak výchovou v rodině, tak především vyučováním ve škole. Zda bude kreativita ve škole rozvíjena, záleží jednoznačně na učitelích, proto se v diplomové práci zabývám i popisem tvořivého učitele a výukovými metodami, které tvořivost rozvíjejí.

Cílem této práce má být výzkum, který má prokázat, zda a do jaké míry jsou děti schopny zapojovat kreativní myšlení při práci v hodinách slohu. Dalším cílem je zjistit, zda učitelé u dětí kreativitu rozvíjejí. Výzkum byl proveden prostřednictvím analýzy žákovských výkonů - vypracovaných

pracovních listů, které vyplňovali žáci třetích, čtvrtých a pátých tříd. Druhá část byla provedena prostřednictvím dotazníků, které vyplňovali učitelé prvního stupně základních škol. Na základě výsledků získaných zpracováním vyplněných pracovních listů jsem zmapovala míru schopnosti zapojovat v hodinách slohu kreativitu u dětí mladšího školního věku. Na základě výsledků dotazníků jsem zjišťovala, zda učitelé prvního stupně základních škol u dětí kreativitu rozvíjejí a jak.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST DÍTĚTE NA 1. STUPNI ZŠ Z HLEDISKA PSYCHICKÉHO VÝVOJE

1.1 Pojem osobnost

Pojem osobnost je vysvětlován mnoha různými definicemi podle věd, ve kterých se pojem využívá. Jinak je definován například v právních vědách nebo v sociologii. Dříve byl tímto pojmem jmenován jen něčím významný člověk, vynikající jedinec.

V psychologických disciplínách byl tento pojem využit až na počátku našeho století, kdy nastala potřeba zkoumat psychický stav jedince jako celek a ne jen jako soubor jednotlivých funkcí (funkcemi zde myslíme například myšlení, cítění atd.). Dnes je pojmem osobnost z psychologického hlediska označován každý jedinec.

„Osobnost je individuální spojení biologických, psychologických a sociálních aspektů každého jedince. Je utvářena ve vztazích mezi lidmi, prostředím a společností. Osobnost se vždy projevuje jako celek. Osobnost je soustavou vlastností, charakterizující celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit (<http://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost>).“

Celou osobnost tvoří tzv. subsystémy, které mají odlišné funkce a liší se i z hlediska vývoje. Prvním subsystémem je **ID**, který je základní, vrozenou složkou osobnosti. Tvoří jej dané pudové procesy, které směřují k vlastnímu uspokojení, k navození slasti. Je vždy nevědomé a na jeho základě se rozvíjejí další dvě složky osobnosti, **EGO** a **SUPEREGO**. Úlohou **EGA** je reálné uspokojování pudových potřeb jedince. Řídí se realitou a vyvíjí se pod tlakem

vnějšího světa. Ego se vyvíjí v průběhu dětství, je převážně vědomé, je to racionální složka osobnosti. **SUPEREGO** je naučenou a nejpozději se rozvíjející složkou jedince. Lze jej chápat jako morální složku osobnosti, která představuje systém vlastního chování (Vágnerová 2005).

1.2 Psychický vývoj dítěte a faktory, které ho ovlivňují

Vědecká disciplína, která se zabývá ontogenezí psychických funkcí jedince, tedy jeho psychickým vývojem od početí až do smrti, se nazývá Vývojová psychologie. Předmětem zkoumání této vědy není jen vývoj psychických vlastností a procesů, ale zabývá se i jejich zrodem a jejich zvláštnostmi. Přestože je vývojová psychologie označována především za jednu z teoretických psychologických disciplín, její poznatky se dají použít nejen v psychologické praxi, ale také v praxi teoretické, soudní i zdravotnické. **Cílem vývojové psychologie** je podle Langmeiera (1991) vytvoření jednotné vývojové teorie.

Psychický vývoj, neboli vývoj psychických vlastností dítěte, je individuálně specifický. Každé dítě se vyvíjí individuálním tempem a jeho psychický vývoj je ovlivněn různými faktory, které ho mohou jak podporovat, tak zpomalovat.

Psychický vývoj bývá charakterizován několika body. Lze ho charakterizovat jako **zákonitý proces**, kde na sebe jednotlivé vývojové fáze navazují a nelze některou fázi vynechat. Je to **celistvý proces**, který zahrnuje všechny složky (somatické, psychické i sociální) v jejich vzájemné interakci. Vývoj je za normálních okolností kontinuem postupných proměn. Při rozvoji psychických vlastností a procesů dochází k jejich odlišení a integraci. Vývoj **nebývá zcela plynulý a rovnoměrný**, rozvoj psychických funkcí a procesů je vždy **individuální** (Vágnerová 2005).

Jak již bylo řečeno, psychický vývoj mohou ovlivňovat různé faktory. Mezi tzv. činitele psychického vývoje patří **dědičnost a prostředí**. Čechová V., Mellanová A. (1999) uvádějí, že dispozice (vlohy), které jedinec

získal dědičností genů z mateřského a otcovského organismu, jsou základním činitelem, který psychický vývoj jedince ovlivňuje. Dále uvádějí, že zda bude vrozená dispozice správně rozvinuta, to ovlivňují též tzv. vlivy exogenní (vlivy prostředí, ve kterém člověk žije, včetně výchovy a výuky, kulturních, sociálních i ekologických vlivů). Mezi vlivy prostředí patří i **vliv rodiny**, který je obzvláště intenzivní, **vliv vrstevnických skupin** a **vliv vzdělávacích institucí**.

1.3 Vývojová období

Vývojová psychologie zkoumá psychické funkce člověka od početí až do jeho smrti. Proto celý lidský život rozděluje na 10 vývojových období, kterými prochází každý jedinec bez výjimky, přestože je vývoj u každého jedince individuální a ovlivňován různými faktory. Období jsou charakterizována anatomickými, fyziologickými a sociálními změnami. Jednotlivá období na sebe plynule navazují a hranice jsou vytyčeny jen přibližně. Dle Klindové a Rybárové (1985) rozděluje vývojová psychologie vývoj jedince na období **prenatální** (od početí po narození), **novorozenecké** (od narození do 4 až 6 týdnů), **kojenecké** (do jednoho roku věku), **batolecí** (do tří let), **předškolní věk** (do šesti let – do nástupu do školy), **mladší a střední školní věk** (do 11 let), **starší školní věk** (pubescence – do 15 let), **období adolescence** (dospívání – do 20 až 22 let), **raná dospělost** (20 – 30 let), **střední dospělost** (do 45 let), **pozdní dospělost** (do 60 až 65 let) a **stáří** (přibližně od 65 let do smrti).

1.4 Žák 1. stupně ZŠ

1.4.1 Školní zralost

Žák 1. stupně ZŠ spadá do období mladší a střední školní věk (od 6 let – od nástupu do školy, do 11 nebo 12 let). Na rozdíl od ostatních období se dítě z předškoláka na školáka mění rázem, ze dne na den. Je to pro něj i pro jeho

okolí významný mezník v životě. Tím, že se stane školákem, mu začíná nová povinnost, povinnost se učit a vypracovávat úkoly.

„Škola představuje záměrnost, soustavnost, pravidelnost, pevný řád, podřízenost, kázeň, soustředěnost, přizpůsobení a pravidelné zhodnocování školních výsledků, je pravidelnou organizací denních činností (Strašíková 2000, s. 65).“

Školní věk je chápán jako období oficiálního nástupu do společnosti. Dítě zde musí potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti tak, jak od něj společnost očekává. Toto období bývá označováno jako fáze píle a snaživosti, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem (Erikson 1963).

Tlak ze strany rodičů být ve škole úspěšný a samotný fakt, že i samo dítě od sebe úspěšnost očekává, může být pro žáka stresující. Úspěšnost ve škole je dána především zralostí centrálního nervového systému. Proto se před nástupem do školy u dítěte zjišťuje tzv. školní zralost a školní připravenost.

„Za školní zralost považujeme takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství, 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte, 3. který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení (Langmeier, Krejčířová 1998, s. 104).“

Zelinková (2007) poukazuje na to, že školní zralost není diskutovanou otázkou jen v dnešní době. Již v 60. letech byla školní zralosti věnována velká pozornost. Ukazovalo se totiž, že některé děti sice dosahují věku šesti let, ale nejsou na takovém stupni vývoje, aby byly schopny zúčastnit se vyučování.

Školní docházka není pro dítě volitelná. Nástup do školy je přesně časově určen. V našem státě je podle zákona školou povinné dítě, které dosáhlo 6. roku života do 31. srpna běžného roku. Školní docházka dítěte, které dosáhlo školního věku, ale ještě není zralé pro školu, se může posunout nejdéle o dva roky. Langmeier, Langmeier a Krejčířová (2002) poukazují na to, že je velice důležité uvědomit si, že i mezi dětmi, které jsou do školy zařazeny ve věku stanoveným zákonem, je rozdíl celého jednoho roku. To je z hlediska rychlého vývoje v předškolním věku dlouhá doba. Proto jsou nejmladší děti při vstupu do školy značně znevýhodněny oproti stejně nadaným dětem, které jsou skoro o rok starší.

Dítě, které není zralé pro školu, ale bylo přesto do školy zařazeno, mívá nejrůznější obtíže. Nejběžnější je špatný prospěch, přílišná hravost, neschopnost vydržet celou hodinu v klidu sedět v lavici. Toto ho činí ve škole neúspěšným, což může mít za následek špatný vztah ke škole či různé neurotické a psychosomatické potíže.

Zda je dítě zralé či nezralé pro školní docházku, se ověřuje před nástupem do školy při zápisu. Děti zde plní nejrůznější úkoly, které prokážou jejich schopnosti. Jedním z úkolů je nakreslit lidskou postavu nebo překreslit řadu geometrických tvarů. Dle Vágnerové (2005) školsky zralé děti začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Detaily chápou jako součást tohoto celku. Jsou tedy schopné zrakové analýzy a syntézy, dovedou rozdělit celek na části (například najít v komplexním obrázku určité geometrické tvary).

1.4.2 Charakteristika žáka prvního stupně ZŠ

Z hlediska psychologie je období mladšího školního věku relativně klidné, přestože právě v tomto období dochází v životě dítěte k velkému zlomu způsobeného nástupem do školy. To, jaký vztah si dítě ke škole vytvoří, je

závislé jednak na školním prostředí (přístup učitelů, vztahy mezi spolužáky atd.) a na tom, jak školu vnímají jeho rodiče.

Život dítěte je po nástupu do školy rozdělen do dvou typů činností. Jsou to činnosti ve škole, které dítě musí plnit, ať chce nebo ne. Druhým typem činností jsou činnosti ve volném čase, které jsou pro dítě dobrovolné. Langmeier, Langmeier a Krejčířová (2002) poukazují na to, že právě činnostmi ve volném čase je vývoj dítěte značně určován. Jedná se zejména o společenské hry v dětských skupinách a postavení dítěte v nich. Dobré postavení si dítě může získat svou obratností, odvážností, dobrou schopností navazovat sociální vztahy. Oblíbenost v dětské skupině je pro dítě leckdy důležitější než úspěch ve škole, nebo pomáhá alespoň neúspěchy ve škole kompenzovat. Podle Čechové a Mellanové (1999) jsou vztahy mezi spolužáky většinou kamarádké, přestože jsou kamarádi velmi často střídáni. Děti mladšího školního věku na sebe často žalují. Očekávají, že učitel svojí autoritou vyřeší drobné problémy vzniklé mezi nimi.

Kolem 6.-7. roku života se děti začínají ve škole učit číst, psát a počítat. Předpokládá se, že by na konci první třídy nebo v průběhu druhé třídy měly umět číst natolik, že to pro ně není namáhavá a nepříjemná činnost, ale čtení se pro ně stává zábavou. V tomto období se také zvyšuje úroveň kreslení. Už v 7 letech by dítě mělo podle předlohy nakreslit jednoduchý obrazec (například kosočtverec). Výrazné zlepšení je i v jemné a hrubé motorice. Pohyby jsou lépe koordinované, jsou rychlejší a nabývá i svalová hmota. V oblasti zrakové i sluchové je vnímání u dětí v tomto věku stále přesnější. Rychle se vyvíjí také slovní zásoba a paměť. Dle Langmeiera, Langmeiera a Krejčířové (2002) je v tomto období paměť stabilnější než dříve, z tohoto období si pamatujeme v dospělosti mnohem více událostí než z období předchozích.

Střední školní věk neobsahuje žádný významný mezník. Matějček (1994) jej charakterizoval jako dobu vyrovnané konsolidace. Erikson (1963)

o něm mluví jako o fázi citové vyrovnanosti. Freud (1991) jej označil jako fázi latence, tj. klidového stavu. Toto období je chápáno jako období klidu a pohody.

2 TVOŘIVOST

2.1 Pojem tvořivost

Pojem tvořivost bývá vysvětlován jako proces, při kterém vznikne něco nového, něco netradičního. Při formulaci tohoto pojmu záleží na úhlu pohledu a na době, kdy se formulace realizuje. Z psychologického hlediska však tento pojem není ještě dostatečně prozkoumán, stále existují určité nejasnosti v této oblasti. Možná i právě proto se mnoho autorů ve vysvětlení tohoto pojmu liší. Dále zde uvádím příklady definic vytvořené různými autory.

„Obvykle je tvořivost vymezována jako proces nebo produkt, ale bývá vymezována i jako schopnost osobnosti tvořivého jedince, která se uplatňuje v důsledku jeho životních podmínek. Tvořivost lze rovněž definovat procesuálně jako nacházení problémů, formování myšlenek nebo hypotéz, jejich ověřování, resp. modifikování, ověření a uvedení do praxe. Je zřejmé, že tento proces může vést k mnoha druhům produktů – verbálním a neverbálním, konkrétním a abstraktním (Telcová 2002, s. 78).“

„Problematika tvořivosti se překrývá s oblastí heuristiky, která se zabývá postupy a metodami, jež se uplatňují při řešení neznámých problémů, pro které není vypracován algoritmus (Klusák, Dařílek 1995, s. 99).“

Tvořivost je považována za nejvyšší, specifický způsob řešení problému.

Tvořivost je charakteristickým znakem lidské existence a seberealizace každého jedince zvláště (Maňák 2001).

„Jde nám o přerod člověka z typu učeného a moudrého (tedy homo sapiens) na člověka tvůrčího, tj. homo creans. Varuje se před člověkem typu homo technologicus, který je považován za nekompetentního, za jakýsi poloautomat (Kohoutek 1996, s. 124).“

Významnou osobností zabývající se kreativitou je Lytton, který rozděluje tvořivost na **objektivní** a **subjektivní**. **Objektivní** tvořivost splňuje požadavky jako je novost, zobecnitelnost a originalita. **Subjektivní** tvořivost se dle Lyttona vztahuje převážně k myšlení jedince, k jeho samostatné činnosti.

Přelomovým rokem pro pojetí slova tvořivost a jeho výzkum byl rok 1950, kdy J. P. Guilford vymezil faktory tvořivého myšlení. Pro příklad jsou zde uvedeny tři faktory, které ovlivňují schopnost produkovat obsahy. Jsou to: *Flexibilita*, *senzitivita*, *redefinice*. **Flexibilitu** vysvětluje jako pružnost v řešení problémů neboli schopnost odpoutat se od konvenčního postupu řešení daného problému, **senzitivitu** jako schopnost citlivě vidět problém a vůbec všimnout si, že daná věc je problémem, **redefinici** jako schopnost definovat problém nově neboli jinak, než je běžné. Podobně jako Guilford vysvětluje Torrance tvořivost jako souhrn schopností, ve kterých dává důraz kromě již zmíněné flexibility, senzitivity a redefinice na **fluenci** (tj. plynulost – schopnost produkovat pohotově, lehce), **originalitu** (tj. schopnost produkovat nové myšlenky) a **elaboraci** (tj. schopnost pečlivě propracovat myšlenky) (Telcová 2002).

2.2 Konvergentní a divergentní myšlenkové operace

Každý člověk má určité tvořivé schopnosti, které se projevují při řešení různých problémů a životních situací. V tvořivých činnostech se nejvíce uplatňují **divergentní** a **konvergentní** myšlenkové operace.

„**Konvergentní operace** je možné charakterizovat jako logicko-deduktivní, uplatňují se v úlohách s jedním řešením, které logicky vyplývá z daných informací. Na nich založené myšlení směřuje od daných

východisek k jedné odpovědi nebo k ohraničenému počtu správných odpovědí. Je to tedy sbíhavé myšlení, při kterém se logicky a algoritmicky postupuje ke správnému závěru. Konvergentní úlohy vyžadují mentální procesy, které využívají a formují zejména vnímání, rozlišování a poznávání věcí, paměť, analýzu a syntézu, a také schopnost aplikace – použití definic, informací, poznatků v konkrétní situaci (při řešení problémů, ve školních úlohách atd.) (Lokšová, Lokša 1999, s. 124).“

Divergentní myšlení je dle Fontany (2003) schopnost navrhnout řadu možných řešení daného problému, pro nějž neexistuje jen jedno řešení. Produkuje tedy několik variant řešení. Při řešení těchto typů úloh je zapotřebí tvořit různé varianty, vymýšlet hypotézy a postupy, zvažovat důsledky a správnost.

Jednou z dalších charakteristik divergentního myšlení je to, že se jedná o styl myšlení, který reorganizuje a restrukturalizuje vědomosti Vychází ze starých informací, které zpracovává novým způsobem. Vznikají tedy z toho, co je již dříve známé. Vede k originálním výsledkům (Kennett 1984).

S divergentním myšlením se setkáváme spíše u umělců, toto myšlení vzniká pomocí nedominantní hemisféry mozku, kdežto konvergentní myšlení se vyskytuje především u vědců. Konvergentnímu myšlení odpovídá dominantní hemisféra mozku.

2.3 Tvůrčí výkon a tvůrčí proces

Tvůrčí výkon, neboli tvořivá činnost, je individuální činnost člověka, která vede k vytvoření něčeho nového, zvláštního, neobvyklého pro celou společnost. Protože tvůrčí činnost představuje jakýsi pokrok, službu druhým lidem i budoucím generacím, je považována za nejvyšší stupeň socializace jedince. Ve všech činnostech, které lidé provádějí, se prolínají různé druhy činností. Telcová (2002) ve vztahu k tvořivosti uvádí tyto druhy lidské aktivity, které se u dětí rozvíjejí:

Aplikativní (aplikační) – tato činnost je založena na schopnosti v dané situaci vhodně použít již známé dovednosti, vědomosti a pravidla.

Interpretační – spočívá ve vysvětlování jakéhokoli plánu nebo záměru.

Reproduktivní – touto činností rozumíme opakování postupů, které vymyslel někdo jiný a subjekt se jej naučil jako dovednost.

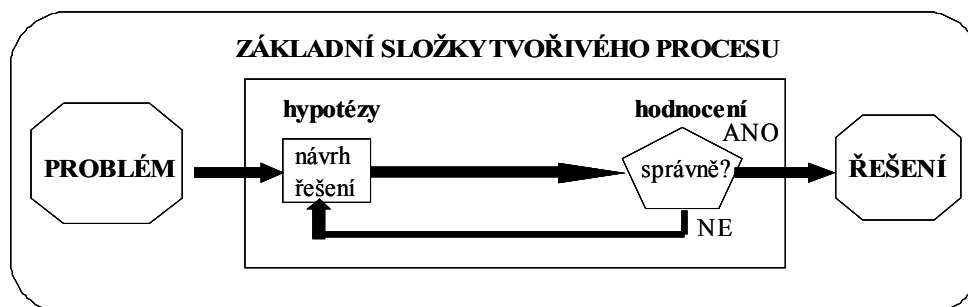
Produktivní – je tvořivá ve smyslu různých úprav.

Kreativní – vyžaduje tvořivé myšlení.

Jedny z vlivů, které rozvoj tvořivých činností ovlivňují a působí na tvůrčí proces, jsou vrozené předpoklady dítěte. To však neznamená, že dítě s předpoklady pro tvořivou činnost bude ve své tvůrčí činnosti vynikat. Aby bylo dítě tvořivé, je zapotřebí tyto vlohy dále rozvíjet. Další důležitou podmínkou pro tvořivou činnost je schopnost využívat naučené dovednosti, kterými můžeme přetvářet minulé zkušenosti.

„Obecně se procesem rozumí změna jevů, která probíhá postupně, nepřetržitě v jejich vnitřní návaznosti a vzájemné spojitosti. Tvůrčí proces znamená takové postupné, vnitřně propojené a na sebe navazující změny psychických stavů, které vedou k výslednému novému produktu (ve smyslu objektivním i subjektivním), a to ve sféře myšlení, práce, uměleckého projevu, postoje, prožitku atd. (Maňák 2001, s. 15).“

Obrázek č. 1 znázorňuje základní složky tvořivého procesu (Kim 1893, s. 14)



Obr. č. 1 Základní složky tvořivého procesu

2.3.1 **Stadia tvůrčího výkonu**

Každý výkon či proces prochází určitými fázemi, které na sebe navazují, a které nelze vyloučit. Tak tomu je i při tvůrčím procesu. Jednotliví autoři se však při vymezení jednotlivých stadií tvůrčího výkonu liší.

Dle Fontany (2003) můžeme u tvůrčího výkonu hovořit o následujících stádiích. Prvním je **stadium přípravné**. Toto stadium pokládá otázku, zda určitý problém vůbec stojí za zkoumání nebo jak dané téma zpracovat. Dochází zde ke shromažďování potřebných informací a materiálů. Uplatňuje se zde vědomé myšlení. Druhým stadiem je **inkubace**. Tu vysvětluje jako rozmyšlení nad problémem nebo tématem často na podvědomé úrovni. Myšlenky jsou dlouhou dobu reorganizovány tak, aby mohly být použity. Tvůrce pravděpodobně v tomto stadiu prožívá silnou frustraci, neboť má vědomí pokroku k danému cíli. Pocity úzkosti vzrůstají, tvůrce prožívá pocity chaosu a neuspořádanosti. Jako další stadium uvádí **inspiraci**, kde řešení problémů vstoupí do vědomé mysli. (V jiné literatuře je toto stadium označené jako stadium *iluminační*, které je charakteristické nárůstem pocitů úzkosti. Tím se materiál mění a umožňuje jasný vhled do tvůrčí problematiky.) V tomto stadiu přechází pocit chaosu a neuspořádanosti do pocitu uspokojení a úlevy. Poslední stadium se nazývá **verifikace**. V tomto stadiu jde o ověřování správnosti řešení, zkoušení jednotlivých nápadů. Toto poslední stadium představuje jediné plně vědomé a záměrné stadium tvůrčí činnosti.

Jednou z dalších možností je rozdělení na etapy *iniciační* (přípravnou), *logicko-operální* (je charakteristická reformulací problému), *intuitivně-inspirační*, která se dělí na *inkubační* (dochází zde k zintenzivnění spontánní aktivity v nevědomí) a *iluminační* (projevuje se pronikáním nevědomých obsahů do vědomí), *etapa vlastní tvorby* (v ní dochází k uskutečňování nalezeného řešení) a již známá *etapa verifikační* (Telcová 2002).

2.4 Úrovně tvořivosti

Se snahou vymezit vývojové úrovně kreativní činnosti bylo pro pedagogickou psychologii zdůrazňováno hledisko respektující ontogenezi (vývoj) člověka. I v tomto rozdělení se mnoho odborníků liší.

Například Ďurič rozdělil úrovně tvořivosti na ***kreativitu expresivní*** (tato úroveň je typická pro předškolní věk, její hlavní charakteristikou je spontaneita a volnost), na ***kreativitu produktivní*** (v této úrovni je tvořivost jedince srovnávána s realitou na úkor spontaneity a volnosti), pak následuje ***heuristická úroveň*** (její hlavní charakteristika je nacházení nového na základě již získaných vědomostí a dovedností), ***inovační úroveň*** (charakteristikou této úrovně je realizace změn na základě pochopení reality) a poslední úroveň označil jako ***emergenční*** (jedná se o nejvyšší úroveň tvořivosti, jde o výsledky tvořivé činnosti).

Na rozdíl od již zmíněného Ďuriče J. Hlavsa rozděluje stadia vývoje tvořivosti dle ontogeneze jedince korespondující s vývojovou psychologií. I toto rozdělení dává využití ve školní praxi. Tvořivý výkon dělí na **stadium prekreativní** (0 - 6 let), **stadium správných odpovědí** (6 - 9 let) a **stadium kreativní aktivity** (od 10 - 11 let). V prvním stadiu je maximální vliv dědičných a vrozených dispozic. Tvůrčí schopnosti se projevují v senzomotorických, konstruktivních a napodobivých hrách. Tvořivá imaginace dětí dosahuje svého vrcholu okolo 4 - 4,5 roku. Pak následuje pokles způsobený vnějším prostředím. V době druhého stadia dochází k přizpůsobení na školu a můžeme zde rozpoznat rozvoj a zvyšování tvořivosti. Na konci tohoto období však dochází k útlumu a k poklesu tvořivé činnosti. V posledním třetím stadiu nastává opětovný vzestup tvořivých schopností patrný více u dívek. Jde spíše o plynulost než originalitu. Dále se tvořivost plynule rozvíjí až do dalších vývojových období.

2.5 Kritéria tvořivosti

Tvořivost se u dětí rozvíjí jen za určitých podmínek. Jednou z takových podmínek rozvoje je vzbuzovat zájem o tvořivou aktivitu u dětí již od samého narození. Maňák (2002) uvádí jako jeden z nejdůležitějších předpokladů pro rozvoj kreativity zajištění vhodného prostředí. U výchovně vzdělávacích cílů se mění životní a společenské prostředí tzv. pedagogizací. Týká se jak materiálního vybavení a hmotných faktorů, tak příznivého klimatu a podnětné atmosféry.

V jiné literatuře jsou jako kritéria tvořivosti uvedena: *objektivnost, novost, efektivita a přínos nového řešení* (Telcová 2002).

Dále bych zde uvedla faktory, které podporují rozvoj kreativity u dětí podle J. Hlavsy. Jsou to například: prožívání světa osobitým (novým) způsobem, citlivost na problémy a „otevřená mysl“, potřeba seberealizace využitím vlastního potenciálu a svých schopností, odvaha překračovat hranice konvencí, schopnost nechat své nápady volně vyvěrat z podvědomí, radost z činnosti při zavádění něčeho nového, hravá schopnost fantazírovat, flexibilita a pružnost představ, schopnost myslet originálně, pozitivní vztah ke své osobě, sebeúcta, a sebedůvěra, sebevědomí a ctižádost.

„Tvořivost je výsledkem integrace faktorů biologických, psychických, sociálních a edukačních (obr. č. 2), které se navzájem ovlivňují a podmiňují. Faktory biologické nelze žádným způsobem přímo ovlivňovat, faktory psychické a sociální se stávají cílem záměrných intervencí. Předmětem pedagogického zájmu jsou však hlavně faktory edukační, které jsou v kompetenci pedagoga a jejichž prostřednictvím lze působit i na faktory ostatní (Maňák 2001, s.10 - 11).“

Následující obrázek znázorňuje skupiny faktorů a jednotlivé body, které tvořivost přímo či nepřímo ovlivňují.



Obr. č. 2 Faktory tvořivosti

Je nutné zde uvést také tzv. antikreativní faktory tvořivosti, které kreativitu nepříznivě ovlivňují. Jsou to tzv. bariéry tvořivosti. Tyto bariéry rozděluje Maňák (2001) do několika skupin. První skupinu označuje jako **bariéry vnímání**, které se vyznačují neschopností vidět problém, identifikovat jej, správně vymezit problémovou situaci. **Bariéry kultury a prostředí** jsou druhou skupinou. Negativně se projevují vytvořeným rámcem postojů, předsudků, osvojených stereotypů apod. Patří sem také zveličování mužské a ženské role. Ve škole může silnou bariéru představovat petrifikovaný řád (režim, který ochromuje rozvoj osobnosti). Třetí skupinou jsou tzv. **bariéry emocionální**. Tento typ bariér má často velkou sílu a není lehké ho překonat. Pro samostatnou a tvořivou práci je nepříznivým činitelem strach, napětí, obavy, stresové situace, které poznamenávají školské prostředí. U učitelů mají

nepříznivý dopad na tvořivou práci i situace lhostejnosti, nezájem o osudy žáků, citová uzavřenost a chlad. Emocionálně nepříznivou bariéru vytváří také nechuť k nejasným situacím, které vyžadují delší dobu k přemýšlení, k uzrání problému, vyrovnávání se s počátečním chaosem. Toto je nezbytné stadium tvůrčího napětí. Poslední skupinu uvádí jako **intelektové a výrazové problémy**. Ty představují nedostatečnou schopnost přesně a výstižně formulovat myšlenky, konkretizovat nápady, dokončovat hypotézy a návrhy. Tyto bariéry jsou často spojeny s malou dovedností vyhledávat a zpracovávat potřebné informace, s neschopností informace třídit, strukturovat a zobecňovat je. To vše poskytuje prostor bariéry překonávat a tím podporovat tvořivost.

Jako typické školské překážky tvořivosti uvádí například **orientaci na úspěch** (přehnaně ctižádostiví žáci a jejich rodiče se nejvíce zabývají školním prospěchem, dobrými známkami, opírají se hlavně o paměť), **konformitu se skupinou** (Přizpůsobování se průměru, příliš se neodlišovat od normy, kterou skupina stanoví. Odlišnost je chápána jako abnormalita.), **zákaz otázek** (někteří učitelé odmítají příliš zvědavé žáky, kteří kladou otázky, na něž by učitel nemusel vždy správně odpovědět), **zdůraznění role pohlaví** (i ve škole se někdy zbytečně rozlišují činnosti mužské a ženské), **rozlišování práce a hry** (práce a hra se navzájem striktně vylučují, hra se odsunuje do mimoškolní sféry), **upřednostňování konvergentních úloh** (je jim dáвана přednost pro jejich jednoznačnost, časovou úspornost, ale někdy i z pohodlnosti), **autoritářský režim** (projevuje se v přehnané sociální hierarchii, učitel je neomezený vládce ve své třídě, při rozhodování učitel nedbá na názory a potřeby žáků), **nízká tolerance vůči selhání** (objevuje se všude tam, kde převládá strach, stres, obava z chyb, z chybného výkonu), **práce pod stálým časovým tlakem** (neumožňuje klidné promýšlení problému, ale vede k nervozitě a vyvolává stres), **nedostatek vnitřního řádu a sebekázně** (žáci si nedůvěřují, nevytvoří si potřebné pracovní návyky, individuální pracovní styl, jejich osamostatňování probíhá pomalu a v konfliktech), **zanedbávání motivace** (Nevyužívá se dostatečně aktivity žáků, neprocvičují se nezbytné technické učební dovednosti, jako jsou například čtení

s porozuměním, pořizování zápisků, pozorování jevů, používání metafor a symbolů. V důsledku malé motivace ztrácí radost z učení a poznávání).

3 KREATIVITA DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

„Děti neužívají fantazi, aby se odpoutaly od reálného světa, ale aby se do něj dostaly (Holt 1995, s. 140).“

3.1 Tvořivá škola

Jak již bylo řečeno, tvořivost u dětí se musí rozvíjet již od narození. Prvními takovými lidmi, kteří dítěti v rozvoji pomáhají jsou samozřejmě rodiče. S postupem věku se děti dostávají do různých institucí. První takovou institucí je mateřská škola, která se na rozvoji kreativity také významně podílí. Další institucí je škola. Dříve škola kreativitu příliš nepodporovala. Dnes už jsou však na děti a celkově na školní výuku jiné názory. S postupem času se škola změnila ve školu tvořivou, začaly se brát ohledy především na potřeby dětí tak, aby se co nejefektivněji rozvíjely ve všech směrech. Začaly se brát ohledy na názory žáků, na jejich myšlení. Tento pokrok významně přispěl k rozvoji kreativity. Děti začaly mít prostor pro vlastní nápady, pro něco „svého“, pro vyjádření svého já.

3.2 Tvořivé vyučování

Základní složkou tvořivého vyučování je navození vhodných podmínek, které kreativitu u dětí rozvíjejí. Mezi vhodné podmínky můžeme zařadit například různé druhy tvořivých činností ve vyučování, ale také i úpravu prostředí, ve kterém se má tvořivá činnost odehrát. Jak již bylo zmíněno, každé dítě se vyvíjí jinak (jinou rychlostí), proto je zde také nutné brát na toto zřetel. Individuální přístup k dětem je také jedním ze znaků tvořivého vyučování. Důležitým

činitelem tvořivého vyučování je učitel, který by měl znát mechanismy a zásady rozvíjení tvořivosti žáků a uplatňuje je ve vyučování.

„Koncepce tvořivého vyučování je zaměřena na rozvíjení tvořivého potenciálu žáků. Vychází z poznatků současné psychologie a pedagogiky. Představuje ucelený komplex cílů, metod a postupů, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a k formování tvořivé osobnosti v rámci vyučování (Lokšová, Lokša 1999, s. 109).“

Tvořivost se může rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech.

3.2.1 Pravidla tvořivého vyučování

Aby mohl učitel kreativitu rozvíjet, potřebuje znát určitá pravidla, která rozvoj kreativity u dětí podporují. Bez nich by snaha o tvořivé vyučování nebyla dostatečně efektivní. V následujícím výčtu jsou uvedeny příklady těchto pravidel, které jsou aplikovatelné na mladší školní věk a na kterých se Lokša, Lokšová (1999) a Telcová (2002) shodují:

- poskytování informací, které u žáka zvyšují citlivost k vnímaným podnětům
- motivace žáka pomocí vhodných instrukcí, které na žáka nepůsobí dojmem omezování
- při praktických činnostech dávat dostatek samostatné práce, kterou nehodnotíme
- aktivním dotazováním vedeme žáka k přemýšlení o daném tématu
- při práci ve skupinách dělíme děti podle jejich schopností – vyvarujeme se tak sociálnímu stresu
- žákům sdělíme, že jejich tvořivá činnost je očekávána
- nežádat jednoznačně správné řešení problémů, podněcovat žáky k vytváření alternativních řešení

- nepředpokládat, co dítě ví nebo neví, ale snažit se poznat skutečnou úroveň jeho schopností a dovedností
- nepotlačovat samostatnost a humor, vytvářet tvořivou atmosféru ve třídě
- ve fázi tvoření nehodnotit, případně nenápadně usměrňovat toky myšlenek

Učitel může rozvíjet tvořivost žáků především prostřednictvím obsahu učiva jednotlivých předmětů. Od toho se odvíjejí různé metody a organizační formy práce (Lokšová, Lokša 1999).

3.2.2 Výukové metody

Výukové metody jsou nezbytnou součástí rozvoje tvořivosti. Můžeme je vymezit jako určitý systém vyučovacích činností a aktivit dětí ve výuce.

3.2.2.1 KLASIFIKACE METOD ROZVÍJEJÍCÍCH TVOŘIVOST

Metody můžeme rozdělit dle jejich využití, dle zapojení do výuky, dle funkcí, které rozvíjejí atd. Dle Zeliny a Pavlíka (1988) se metody rozvíjející kreativitu dělí na:

- 1) Přeměna konvergentních úloh, situací, postupů na divergentní.
- 2) Komplexní rozvíjení poznávacích funkcí, jejichž vrcholem je tvořivé myšlení.
- 3) Metody spojené s cvičením jednotlivých funkcí, procesů tvořivého myšlení. Mohou zde být například cvičení tvořivého vnímání, rozvíjení důvtipu, vnímání a postojů, metody rozvíjení fantazie, obrazotvornosti, představivosti, metody rozvíjející rozmanitost a originalitu myšlení.
- 4) Metody rozvíjející osobnostní vlastnosti, jež tvořivost podporují a umožňují ji. Týká se to citové výchovy, motivace a aktivizace k tvořivé práci, socializace a kreativizace.

5) Komplexní metody rozvíjení tvořivosti.

Výukové metody dělíme na **klasické metody výuky**, na **aktivizující metody** a na **kombinované postupy**. Existuje mnoho vyučovacích metod, proto v následujícím textu uvádím jen ty, které výrazně přispívají k rozvoji tvořivosti žáků.

Klasické metody výuky

Maňák (2001) jako jednu z klasických metod uvádí **výukový rozhovor**. Součástí tohoto rozhovoru může být tzv. **heuristický rozhovor**, který je založený na kladení podněcujících otázek učitelem. Tím přivede žáka k novému poznání. Základem rozhovoru je problémová otázka, která je motivací k zvědavému pátrání a k intenzivní aktivitě s cílem dosáhnout vysvětlující odpovědi. Tvořivý člověk si tyto otázky klade sám, ve škole je však zapotřebí, aby tyto otázky kladl učitel. Kladou-li otázky oba účastníci rozhovoru, vzniká **dialog**, který přechází ve výměnu názorů. Pokud se dialogu účastní více osob, které si kladou otázky navzájem, mění se dialog v **diskusi**. Další klasickou metodou jsou **písemné elaboráty**. Je však důležité, aby se tato metoda nestala pro děti postrachem, aby nebyla využívána jen ke kontrolním účelům. **Dlouhodobé pozorování** má zvlášť příznivý vliv na uplatňování vlastních nápadů a vlastních pracovních postupů.

U dětí je velice oblíbenou aktivitou tzv. **laborování** neboli „pokusnická“ činnost. Neobyčejně pestrá paleta tvořivých aktivit nám nabízí výtvarné práce, slohové práce, hudební a pěvecké aktivity, sportovní a technické aktivity.

Aktivizující metody výuky

U těchto metod jde o postupy, které navozují intenzivní činnost žáků, do popředí se dostává aktivita žáků, ale také je zde prostor pro tvořivou činnost.

K těmto metodám Maňák (2001) uvádí například **metodu brainstormingu** („mozkové bouře“) založenou na spontánním vytváření myšlenek a představ, které se následně analyzují a dotvářejí. Tvořivým okamžikem je zde produkce velkého množství nápadů vztahující se k určitému tématu. Dalšími metodami jsou tzv. **situační metody**, ve kterých se řeší daný problém. Tento problém je představen, popsán, znázorněn. Pro úspěšné řešení je však nutno získat další informace nebo je doplnit na základě vcítění a fantazie. Dále jsou zde zahrnuty **metody inscenační** neboli hraní rolí, které žáky vtahují do prožívání daných situací tím, že sami ztvárňují jednání osob. K plnějšímu a plastičtějšímu prožívání příběhů se využívá **dramatizace**, která dává větší prostor pro zpodobňování postav a vyjádření postojů a pocitů.

Do této skupiny patří také **didaktické hry**. Jsou to hry, které sledují výchovné a vzdělávací cíle. Tvořivá činnost je v didaktických hrách dána tím, že výsledek většinou není striktně dán, ale upravuje se v průběhu hry.

Kombinované postupy

Charakteristikou některých aktivizujících metod je **skupinová výuka**, která přispívá k tvořivé činnosti tím, že se žák nachází v situaci, která vyžaduje, aby se rozhodl, intenzivně se podílel na dosažení určitého cíle a sám něco řešil. Práce ve skupině se často využívá i při tzv. **problémové výuce**, kdy je žák postaven před určitý problém, který má vyřešit. Do této skupiny patří také **projektová výuka**, ve které žáci řeší komplexní situace z běžného života.

3.2.3 Tvořivé otázky a úlohy

Učitelé ve své praxi ne vždy podporují rozvíjení kreativity prostřednictvím tvořivých otázek či úkolů. Upřednostňují zadávat dětem krátké a jednoduché otázky, na které jsou lehké odpovědi. To vede děti spíše k odpovídání než k tvůrčímu myšlení. Tvůrčí myšlení se rozvíjí naopak otázkami těžšími, které vyžadují alternativní odpovědi.

Tvořivé úlohy se vyznačují tím, že jsou pro žáky nové a neznámé. Podle Lokšové, Lokši (1999) takové úlohy obsahují prvky nejasnosti, neurčitosti a překvapivosti. Jurčová (1981) vymezila charakteristické znaky tvořivých úloh, které od žáků vyžadují: samostatně vytvořit něco nového, hledat a objevit co nejrozmanitější způsoby změn určitého jevu, nové vysvětlení jevu a hledání jeho možných nových významů, hledání zvláštních spojení mezi údaji.

Tvořivé situace Lokšová, Lokša (1999) charakterizují jako proces, při kterém vzniká nějaký tvořivý produkt, který obsahuje například následující prvky: chybějící údaj (věc, prostředek), nesprávné údaje, neuspořádanost struktury, možnost zdokonalení skutečnosti, náhodný činitel, výměna obsahů mezi reálnými a zobrazovanými činiteli.

3.2.4 Tvořivý učitel

Učitel je považován za hlavního činitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Proto právě na něm záleží, zda u dětí bude rozvinut jejich přirozený potenciál být kreativní. U tvořivého učitele se předpokládá, že dokáže u svých žáků úspěšně rozvíjet tvořivou činnost a samostatnost. Nevyužívá k tomu jen tradiční vyučovací metody, ale hledá nové postupy, jak výchovně-vzdělávacího cíle dosáhnout.

„Kreativita se stává určujícím rysem člověka, který organicky propojuje vnitřní směřování k seberealizaci s tendencí moderní společnosti. Kreativita má mnoho podob, ale v učitelské profesi se promítá do všech stránek

učitelské osobnosti a ovšem do stylu práce i do konkrétních edukačních metod (Maňák 2001, s. 35).“

Dříve byl učitel chápán spíše jako představitel a šířitel daného režimu. V dnešní době se však tato ideologie mění. Postupem doby se zvyšují nároky na učitelskou profesi. Kromě tradičních požadavků, jako jsou například odborné znalosti, metodické dovednosti, kladný vztah k dětem apod. se dnes do popředí dostávají nároky jako psychická vyrovnanost, schopnost komunikace v náročných situacích, zvládání moderních výukových technologií a především požadavek tvořivosti.

Rozvoj tvořivého myšlení žáků vyžaduje odbornou přípravu učitelů, kteří by měli znát základy psychologie tvořivé činnosti, znaky tvořivých úloh a principy jejich tvorby, metody jejich aplikace atd. Úlohy samy o sobě tvořivé myšlení nerozvíjejí, jestliže si učitel neosvojí zásady a metody rozvíjení tvořivosti (Lokšová, Lokša 1999).

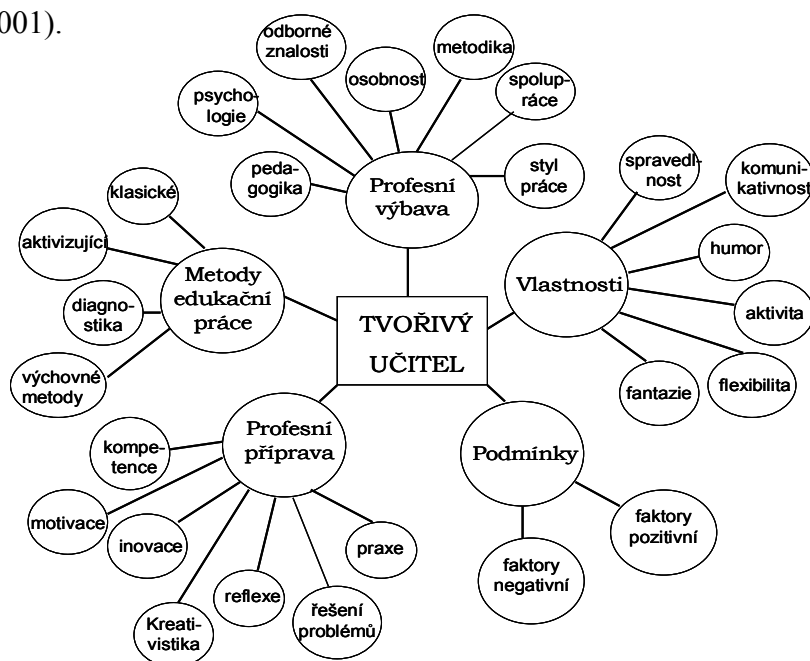
Torrance v 60. letech provedl výzkum tvořivosti učitelů. Účastnilo se ho 3000 učitelů a studentů učitelství. V následujícím textu je proveden pokus o zobecnění některých jeho závěrů (Telcová 2002):

- učitelům činilo problém originálně vyjadřovat své představy
- učitelé jsou příliš spjati se svým společenským statutem, a tudíž jsou neschopni široce rozvinout svou fantazii
- v myšlení učitelů převládá proces analýzy nad syntézou (Analýza je nutná k nalezení chyb a nedostatků, syntéza k produkci nových struktur. S tvořivým myšlením více souvisí syntéza.)
- potřeba kázně a jistoty učitele způsobuje, že se obtížně odpoutává od svých myšlenkových schémat, což mu zabraňuje myslet tvořivě
- učitelé jsou znevýhodněni při své tvůrčí činnosti v tom, že jsou v neustálém styku s žáky (většina tvůrců tvoří o samotě v klidu)

- učitelé jsou často zvyklí nalézat jedno správné řešení a myšlení na základě několika možností jim činí problémy, jsou trénováni spíše pro konvergentní myšlení

Jako jedny z nejdůležitějších schopností učitelů podporujících kreativní vyučování uvádí Maňák (2001), aby u žáků podporovali divergentní myšlení, fantazii, flexibilitu, aby je vedli k samostatnosti, k sebehodnocení, k vytrvalosti a skromnosti a aby u žáků dokázali vzbudit zájem a iniciativu. Jako hrozbu pro tvořivost učitelů uvádí tzv. funkcionální rigiditu, jež je charakteristická upadáním do stereotypu, stálým používáním jednou vytvořených šablon, mechanickým opakováním úkonů.

Následující obrázek podává přehled požadavků na tvořivého učitele (Maňák 2001).



Obr. č. 3 Tvořivý učitel

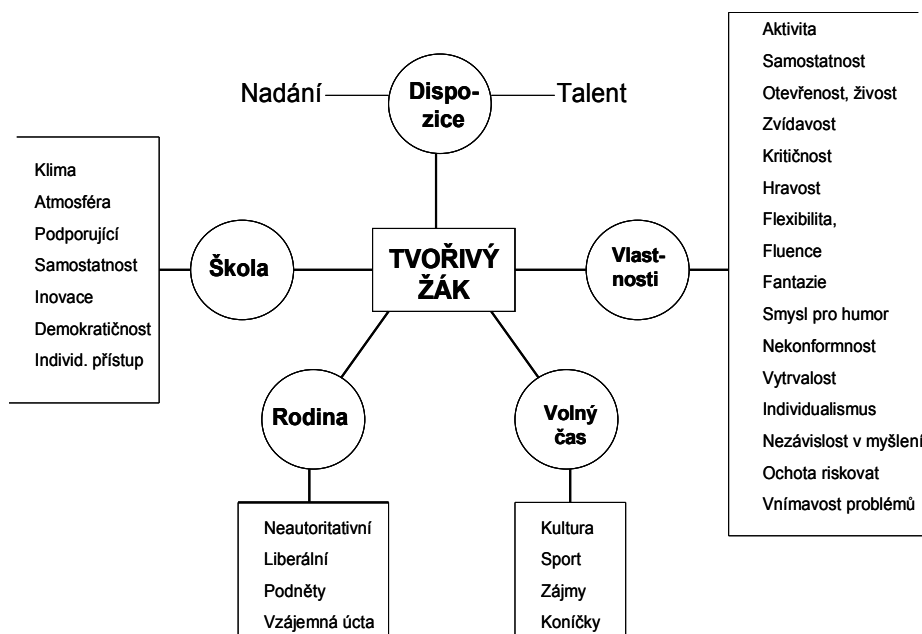
3.2.5 Tvořivý žák

Předpoklad k tvořivé činnosti má každý žák, ovšem v různých oborech a v různé míře. Učitel proto musí věnovat pozornost individuálně každému dítěti a vytvářet mu vhodné podmínky pro tvořivou činnost.

„Tvořivost žáků se podobá kreativitě dospělých, neboť projevy tvořivosti vykazují stejný průběh – od tvořivosti expresivní až po obdivuhodné výkony, k čemuž ovšem navíc přistupuje faktor vývoje, který projevy této lidské vlastnosti také značně ovlivňuje (Telcová 2002, s. 37).“

Telcová (2002) uvádí, že pro výraznější tvořivou aktivitu jsou nezbytné vlohy, resp. nadání, avšak nejsou to podmínky dostačující, důležité je také působení prostředí (tvořivost se musí dále rozvíjet). Sepsalas rysy, které charakterizují kreativního člověka. Dále jsem vypsala jen ty, které charakterizují tvořivého žáka na prvním stupni základní školy. Jsou to například otevřenost vůči svému prostředí, zvědavost, časté kladení otázek učiteli, nepřijímá vše, co učitel třídy sděluje, hravost, rád experimentuje, pracuje raději samostatně, často překračuje vytyčené požadavky, mnohdy se zabývá úkoly i po vyučování, velká flexibilita při vnímání, myšlení a fantazii, má smysl pro humor, vytrvalost a tvrdohlavost, schopnost současně sledovat několik myšlenek.

Následující obrázek zobrazuje charakteristiku tvořivého žáka a faktory ovlivňující jeho kreativitu (Telcová 2002).



Obr. č. 4 Tvořivý žák

4 KREATIVNÍ PSANÍ

Tvůrčí psaní je činnost, při které probíhají určité psychické pochody a psychomotorické činnosti. Výsledkem těchto pochodů a činností jsou nová díla. Fišer (2001) uvádí jako příklad těchto procesů například vyvolávání fantazijních představ, které si autor zaznamenává, tvorbu nových slovních spojení a slov, záznamy proudu asociací z podvědomí, zaznamenávání vybraných smyslových vjemů, aktivní koncentraci na práci levé nebo pravé hemisféry. Autor prostřednictvím těchto psychických pochodů dospívá k novým poznatkům. Ty formuluje písemně jako esteticky působící slovní spojení, básnické obrazy, jako metafory, jako překvapivé příběhy.

„Tvůrčí psaní je termín používaný k odlišení určitých imaginativních či jiných typů psaní od technického psaní. Specifičnost termínu je zčásti úmyslná. Úmyslem je zpřístupnit psaní pro každého (v libovolném věku) a zajistit, že netradiční, nebo tradičně málo oceňované způsoby psaní (například tvorba okrajových sociálních skupin, experimentální psaní, žánrové fikce) budou brány na zřetel v akademickém prostředí a nebudou zamítány jako triviální nebo nevýznamné. Toto rozdělení je užitečné při rozlišování psaní od techničtějšího psaní, profesionálního psaní a žurnalistické tvorby. Jakákoliv novela je příkladem tvůrčího psaní (http://cs.wikipedia.org/wiki/Tvůrčí_psaní).“

Autor při tvorbě textu rozvíjí nejen dovednosti a schopnosti, ale také utváří svůj postoj ke skutečnosti. Dočekalová (2006) uvádí, že talent k tvůrčímu psaní je jakási dispozice vyjádřit slovy pocity, emoce a zážitky, dispozice ovládat svou fantazii a vytvářet psané materiály, které zaujmou čtenáře.

Tvůrčí psaní je činnost, při které se může kombinovat individuální tvorba s tvorbou kolektivní. Texty mohou vznikat v páru nebo v týmu. Ve skupině jsou také často prezentovány a skupinou jsou hodnoceny. Práce jedince ve skupině má socializační charakter, jednotlivé individuální názory se stávají součástí kolektivního názoru.

Význam tvůrčího psaní z hlediska formování osobnosti spočívá v různých oblastech. Fišer (2001) tyto oblasti rozdělil do 10 bodů:

1. Praktické zvládnutí různých technik k hledání a formulování témat psaní.
2. Praktické zvládnutí různých technik stimulace k psaní.
3. Praktické zvládnutí různých technik tvorby textu a technik k překonávání blokády při psaní.
4. Praktické zvládnutí různých technik sloužících k optimalizaci textu podle potřebných požadavků.
5. Rozvoj přirozeného psaní bez omezování tradicí, schématy, klišé a frázemi, rozvoj schopnosti metaforického zachycování světa.
6. Uvolnění fantazie v oblasti tematické, rozvoj obrazotvornosti.
7. Rozvoj přirozeného smyslového vnímání, citění a myšlení (záznam pozorování, nutnost větší koncentrace, rozvoj schopnosti selektivnosti, rozvoj pozornosti). Využití psaní jako prostředku rozvíjejícího myšlení, při kterém se dobíráme určitého poznání vnějšího (objektivního) i vnitřního (autorova) světa.
8. Odstranění strachu ze psaní textů vůbec, podpora sebejistoty, samostatnosti.
9. Psaní jako prostředek zábavy, odreagování a terapie (resp. autoterapie).
10. Rozvoj mravní stránky charakteru autora, jelikož tvořivost v této oblasti chápeme jako tvorbu něčeho nového, konstruktivního, jako činnost pozitivního významu, tudíž jako zdůrazňování převahy dobrého nad zlým.

Vymezení tvůrčího psaní z hlediska obsahu se bude lišit podle toho, v jaké konkrétní oblasti se psaní realizuje. Každá oblast, ve které se postupy tvůrčího psaní mohou používat, sleduje jiné praktické cíle. Mohou to být například cíle diagnostické, terapeutické, výchovné, vzdělávací, kultivační nebo komerční.

Tvůrčí psaní se v českých zemích začíná prosazovat jako samostatný obor až v devadesátých letech. Fišer (2001) však poukazuje na to, že se jedná spíše o individuální iniciativy lektorů, učitelů a vychovatelů na rozličných typech škol. Nejprve šlo o jednotlivé kursy. Psaní bylo spojeno buď s výukou slohu nebo literatury na středních školách, nebo šlo o psaní jako prostředek k získání zdatnosti například při překládání literárních textů.

Obor dosud není zkoumán samostatně, jako samostatná disciplína se teprve utváří. Zřejmě bude v českých zemích navazovat na poměrně dobře rozpracovanou didaktiku češtiny, konkrétně na didaktiku slohu a didaktiku literární výchovy.

Tvůrčí psaní jako obor nemá nahradit slohové vyučování. Je jen jeho doplněním a pokračováním tam, kde dosavadní školská výuka z různých důvodů nevěnuje rozvoji kreativity pozornost a prostor. Pokud se bude u studenta usilovat o rozvoj schopnosti tvořivě psát, půjde se za rámec dnešní školské slohové výchovy. Studující budou moci využít schopnost psát, myslet a jednat tvořivě i v jiných oblastech než jen při psaní slohových útvarů. Tvůrčí psaní jako obor se zaměřuje na rozvíjení individuálního stylu. Dle Fišera (2001) je důraz kladen na rozvoj obrazotvornosti, případně na jazykové experimentování a na dovednost kompozičně využít text.

5 ROZVOJ TVOŘIVOSTI PROSTŘEDNICTVÍM KREATIVNÍHO PSANÍ V HODINÁCH SLOHU

Rozvoj tvořivosti je pokládán za jeden z hlavních úkolů vyučování. Kromě jazykových výchov se tvořivost může rozvíjet i v dalších předmětech jako je literatura, hudební nebo výtvarná výchova. V jazykovém vyučování bývá často tvořivost vázána na proces učení se jazyku včetně zvládnání mluvnice. Předpoklady pro rozvoj kreativity jsou obsaženy nejvíce ve slohové výchově, která patří do předmětu český jazyk a literatura.

Ve slohové výuce se objevují dva druhy úkolů. Jsou to úkoly produkční a gramatické. Pro rozvoj tvořivosti v hodinách slohu nám slouží úkoly produkční, kde děti vymýšlejí vlastní způsob řešení.

„Za úkoly tvůrčí v oblasti slohové výchovy považujeme samostatné produkční slohové práce, a to v protikladu k úkolům, jejichž řešení probíhá podle „šablony“, podle algoritmu (Čechová 1998, s. 85).“

Dříve ve slohové výchově nebyla kreativita vůbec cílevědomě pěstována.

Fišer (2001) uvádí, že prostřednictvím tvůrčího psaní v hodinách slohu se rozvíjejí (nikoli však získávají) různé kompetence studenta. Jsou to kompetence jazykové, literární (tj. umělecky tvůrčí kompetence), kritické (zdatnost odborně kriticky posuzovat text, resp. jisté druhy verbalizovaných, texturalizovaných myšlenek) a kompetence komunikační (tj. zdatnost snáze verbálně komunikovat v přirozeném společenském prostředí).

Jak bylo již zmíněno, tvořivé myšlení se nedá naučit. Správným přístupem v hodinách slohu se dá ale rozvíjet. K navození potřeby kreativně přemýšlet a vymýšlet nové netradiční řešení zadaného problému nám více než kdy jindy u dětí mladšího školního věku slouží správná motivace, která u dětí vzbudí zájem. Poté je pro ně daleko snazší zapojit fantazii a kreativitu.

Patersonová (1996) ve své knize sepsala několik nápadů, jak lze u dětí v hodinách slohu probudit a rozvíjet tvůrčí myšlení. Dále zde některé z nich uvádím:

- **PŘEDSTÍRANÉ PŘEPADENÍ**

V hodině slohu přemluvíme kolegyni, aby si oblékla starý kabát, přes hlavu natáhla punčochu a divoce vtrhla do třídy a sebrala ze stolu nějaké papíry. Žáci měli poté za úkol scénku vylicít – každý úplně jinak a po svém.

- BUBLINY

Jestliže do vzduchu vyfoukneme velké množství duhových mýdlových bublin, vzbudí to zájem i u velmi zdrženlivých žáků. Po tomto zážitku jsou žáci schopni popsat ve své práci „nadpozemské sféry“.

(Autorka uvádí, že při tomto cvičení jeden žák napsal nádherné vyprávění o životě uvnitř bubliny.)

- BOTY

Na stupínek rozmístíme různé typy a druhy obuvi a se žáky diskutujeme o tom, jaký člověk asi určité boty nosil. Tato diskuze dobře podpoří naplnění následujícího úkolu napsat charakteristiku osoby, která určitou botu nosila.

- ZÁHADNÁ OBÁLKA

Vhodnou atmosféru pro psaní příběhů navodí velká obálka, která může zůstat zalepená. Úkol může znít například takto: „Napište o tom, co by mohlo být uvnitř.“ Obálka může dále obsahovat například fotografii, podle které mají děti vyprávění napsat.

- KAMÍNKY

Každý žák musí ve vymezeném prostoru najít svůj kámen a poté o něm napsat vyprávění.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 ZKOUMÁNÍ TVOŘIVOSTI U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Tento výzkum je složen ze dvou částí. První část je zaměřena na posouzení schopnosti dětí kreativně tvořit v hodinách slohu. Žákům byl předložen pracovní list časově omezen na jednu vyučovací hodinu. Pracovní list (**Příloha I.**) se skládá ze čtyř různých cvičení. V každém cvičení měly děti za úkol vymýšlet více či méně ovlivněné věty. Každé cvičení bylo hodnoceno zvlášť. Dosažené výsledky byly nakonec sečteny a vyhodnoceny. Dále pak byly použity k porovnávání.

Druhá část je zaměřena na zjištění, jaký vztah mají učitelé ke kreativitě u dětí mladšího školního věku a jak u dětí kreativitu rozvíjejí.

6.1 Metodická východiska pedagogického výzkumu

Metody, jak hodnotit tvořivé výkony, nejsou zcela jednoznačně určeny. Tato problematika není dosud řádně prozkoumána, proto je nedostatek technik, které tvořivost měří a testují.

Jako metodu pro mapování kreativity u žáků třetích, čtvrtých a pátých tříd jsem zvolila analýzu žakovských produktů. Pro zjištění, zda učitelé u dětí kreativitu rozvíjejí a jak, jsem zvolila metodu dotazníku.

Ve výzkumu se zabývám tvůrčími produkty dětí, které jsou důsledkem individuální práce. Samotný tvůrčí proces byl ponechán čistě jen na dětech, bez jakéhokoli zásahu učitele.

Dle Lokši, Lokšové (2003) lze tvořivé písemné práce hodnotit dle následujících hledisek:

1. **Fluence** – schopnost produkovat množství nápadů, jedná se o bohatost myšlenek a představ.
2. **Flexibility** – schopnost vytvářet různé řešení úloh.
3. **Originality** – schopnost produkovat nové myšlenky, neobvyklá řešení.

V tomto výzkumu se zaměřuji především na fluenci a originalitu. První cvičení je hodnoceno dle počtu vyprodukovaných vět, poslední dle schopnosti domyslet básničku, ostatní dle originálních nápadů jednotlivých žáků zastupujících celý ročník základní školy.

6.2 Cíle výzkumu, formulace výzkumného problému, stanovení hypotéz

6.2.1 Cíle výzkumu

1. Na základě zkoumání schopností žáků mladšího školního věku tvořivě psát v hodinách slohu porovnat třetí, čtvrtý a pátý ročník základní školy.
2. Na základě zjišťování míry tvořivosti porovnat výsledky prací žáků dle pohlaví.
3. Zjistit míru tvořivosti v hodinách slohu u žáků mladšího školního věku dle prostředí, ve kterém žijí. Zde mám na mysli, zda vyrůstají a navštěvují školy v malých městech (vesnicích) nebo ve velkých městech. Budeme zde tedy porovnávat práce dětí ze základních škol z malých měst s pracemi žáků ze základních škol z měst velkých.
4. Zjistit, jak učitelé tvořivé činnosti žáků hodnotí a jak motivují své žáky k tvořivému psaní, zda u dětí kreativitu rozvíjejí.

6.2.2 Formulace výzkumného problému a stanovení hypotéz

Všechny výzkumné problémy vznikly na základě prokázání nezávislosti kreativního myšlení na různých faktorech. Přestože tento výzkum nabízí mnoho podnětů pro podrobnější šetření, zaměřím se pouze na ty stěžejní.

Problém č. 1:

Jsou žáci schopni jednotlivá cvičení vyřešit a využít u nich svůj kreativní potenciál?

H(O): Žáci nejsou schopni jednotlivá cvičení vyřešit a nevyužívají u nich svůj kreativní potenciál.

H(A): Žáci jsou schopni jednotlivá cvičení vyřešit a využít u nich svůj kreativní potenciál.

Problém č. 2:

Dokáží využít kreativitu více či méně žáci třetích, čtvrtých a pátých tříd?

H(O): Žáci třetích, čtvrtých a pátých tříd nedokáží využívat svůj tvořivý potenciál více či méně.

H(A): Žáci třetích, čtvrtých a pátých tříd dokáží využívat svůj tvořivý potenciál více či méně.

Problém č. 3:

Existuje rozdíl ve schopnosti kreativně myslet u žáků odlišného pohlaví?

H(O): U žáků odlišného pohlaví neexistuje rozdíl ve schopnosti kreativně myslet.

H(A): U žáků odlišného pohlaví existuje rozdíl ve schopnosti kreativně myslet.

Problém č. 4:

Existuje velký rozdíl ve schopnosti využít svůj tvůrčí potenciál u žáků podle toho, v jak velkém městě vyrůstají?

H(O): U žáků neexistuje rozdíl ve schopnosti využít svůj tvůrčí potenciál podle toho, v jak velkém městě vyrůstají.

H(A): U žáků existuje rozdíl ve schopnosti využít svůj tvůrčí potenciál podle toho, v jak velkém městě vyrůstají.

Problém č. 5:

Rozvíjejí učitelé u dětí mladšího školního věku kreativitu v hodinách slohu?

H(O): Učitelé u dětí mladšího školního věku v hodinách slohu kreativitu nerozvíjejí.

H(A): Učitelé u dětí mladšího školního věku v hodinách slohu kreativitu rozvíjejí.

6.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkum probíhal na třinácti základních školách v období od října 2009 do února 2010. Jelikož jedním z bodů výzkumu je zhodnotit, zda je rozdíl ve tvořivosti u žáků ze základních škol z malých měst a u žáků, které navštěvují základní školy ve velkých městech, bylo zapotřebí oslovit školy nejen v Liberci. Oslovených škol z Liberce je pět. Jsou to školy: ZŠ Kunratice, ZŠ Dobiášova, ZŠ Lesní, ZŠ Oblačná, ZŠ Ul. 5. května. Mezi oslovené školy z velkého města patří také ZŠ Milady Horákové v Hradci Králové. Oslovených malých škol nebo škol vesnických je celkem 8. Jsou to školy: ZŠ Masarykova Broumov, ZŠ

Hradební Broumov, ZŠ Police nad Metují, ZŠ Bukovice, ZŠ Žďár nad Metují, ZŠ Bezděkov, ZŠ Machov, ZŠ Třemošná.

Jednotlivé školy mají různý počet žáků. Pracovní list vypracovávali všichni žáci oslovených škol ve třetích, čtvrtých i pátých třídách.

Pro lepší objektivnost jsem ze všech vypracovaných pracovních listů vybrala pouze 360. Náhodně vždy z každé školy a z každé třídy. Pracovní listy jsem vybírala také dle pohlaví a jak již jsem zmínila podle typu škol. Použitých pracovních listů je tedy z malých škol vypracovaných chlapci ze třetí třídy 30, ze čtvrté třídy 30 a z páté třídy 30, vypracovaných dívkami ze třetí, čtvrté i páté třídy též 90. Ze škol z velkých měst také celkem 180.

Pro vypracování dotazníků jsem oslovila všechny učitele prvního stupně základních škol výše vyjmenovaných. Učitelů, kteří vrátili dotazník vyplněný, je celkem 56.

6.4 Realizace výzkumného šetření

Tvořivost žáků se dá hodnotit velice těžko. Je zapotřebí brát v úvahu různé okolnosti, které kreativitu mohou přímo či nepřímo ovlivňovat. Proto jsem pro posouzení kreativity zvolila analýzu žákovských prací, kde děti mohly prokázat svůj smysl pro kreativní myšlení v různých úkolech pracovního listu.

Samotný pracovní list je soustavou několika předem připravených a pečlivě formulovaných úkolů, na které žáci odpovídali písemně. Úkoly v pracovním listu jsou různorodé (každý úkol zkoumá něco jiného), proto byl pracovní list pro děti zábavnější a zajímavější.

Úkoly každý žák vypracovává samostatně, bez zásahu učitele. Úkoly jsou formulovány tak, aby byly pro žáky srozumitelné a aby do vypracovávání nemusel učitel vůbec zasahovat. Pracovní list obsahuje čtyři cvičení, přičemž každé je specifické, žák má tedy u každého cvičení jiný úkol. Pro ochotu spolupracovat je důležité děti namotivovat. Pro motivaci nám v pracovním listu

slouží fakt, že všechny úkoly se týkají stejných dvou bytostí. Každé zadání úkolu vždy vypovídá něco o již zmíněných bytostech.

Žáci třetích, čtvrtých i pátých tříd vypracovávali stejný pracovní list.

Pro zjištění, zda učitelé kreativitu u dětí rozvíjejí a jakým způsobem, byly učitelům předloženy dotazníky (**Příloha č. II**) skládající se ze šesti otázek. Většina otázek je kladena formou testu, oslovení učitelé tedy měli za úkol zakroužkovat správné odpovědi. Vyskytují se zde otázky polouzavřené (učitelé mohou zvolit i jinou odpověď), dichotomické (na otázku odpovídají ano či ne), otázka s nepravou dichotomií (odpovědi se navzájem nevylučují) a otázka otevřená, která vyžaduje individuální odpověď. Tuto formu jsem zvolila z vědomosti vytíženosti učitelů.

6.5 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

6.5.1 Statistické vyhodnocení získaných údajů, interpretace výsledků výzkumného šetření

6.5.1.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM Č. 1 - VYHODNOCENÍ ÚKOLŮ

Zobrazení výsledků žáků ve třetí, čtvrté a páté třídě obou typů škol znázorňují tabulky (**Tabulka 1–4**). Ke každému cvičení přísluší jedna tabulka vyhodnocených odpovědí. Pro lepší přehlednost je vždy u daného cvičení shrnut průměrný počet zkoumaných jevů na jednoho žáka.

Cvičení 1.: Domysli příběh.

V tomto cvičení záleželo pouze na žácích resp. na jejich fantazii, jak příběh bude pokračovat a jak skončí. Tímto cvičením jsem chtěla zjistit, jak hodně žáci dokáží zapojit fantazii a jak velkou mají potřebu svoji fantazii vyjádřit. Zaměřila jsem se tedy na počet vyprodukovaných vět.

Oslovených 360 žáků vyprodukovalo celkem 2838 vět. Průměrný počet vět na jednoho žáka je 7,88, což je necelých 8 vět na jednoho žáka. Tento počet je celkem příznivý. Děti většinou používaly souvětí, která byla v tomto hodnocení počítána za větu jednu. Proto i relativně malý průměrný počet vět je považován za příznivý. Dokazuje to, že děti mají potřebu vyjádřit svoji fantazii. Pouze pár dětí dokončilo příběh jednou větou.

Podrobnější výsledky ukazuje tabulka (**Tabulka č. 1**).

Tabulka č. 1

Cvičení č. 1		3. třída			4. třída			5. třída		
		Počet dětí	Počet vět	Průměr	Počet dětí	Počet vět	Průměr	Počet dětí	Počet vět	Průměr
ZŠ - Malá města	chlapci	30	185	6,17	30	151	5,03	30	281	9,37
	dívky	30	195	6,50	30	200	6,67	30	273	9,10
	celkem	60	380	6,33	60	351	5,85	60	554	9,23
ZŠ - Velká města	chlapci	30	225	7,50	30	254	8,47	30	225	7,50
	dívky	30	268	8,93	30	303	10,10	30	278	9,27
	celkem	60	493	8,22	60	557	9,28	60	503	8,38
Celkem	chlapci	60	410	6,83	60	405	6,75	60	506	8,43
Celkem	dívky	60	463	7,72	60	503	8,38	60	551	9,18
Chlapci a dívky	celkem	120	873	7,28	120	908	7,57	120	1057	8,81

Žáci vymýšleli takové příběhy, jejichž průběh byl dramatický, ale nakonec končí dobře. Pouze pět domyšlených příběhů končí špatně, tragicky.

Cvičení 2.: *Vymysli smysluplnou větu, jejíž slova začínají na následující písmena.*

V tomto cvičení jsem chtěla zjistit, jaká slova jsou pro děti nejběžnější a naopak, kolik různých slov žáky při řešení tohoto úkolu napadne. Dále jsem se v tomto cvičení zaměřila na schopnost vyprodukovat smysluplnou větu ovlivněnou právě tím, že se musí skládat pouze ze slov začínajících na určená písmena.

Při vyhodnocování tohoto úkolu jsem nejdříve spočítala smysluplné věty, poté jsem od nich odečetla počet vět stejných.

U tohoto cvičení dotazování žáci dokázali vymyslet 621 různých smysluplných vět. Každý žák měl za úkol vymyslet tři věty, proto celkový počet různých smysluplných vět mohl být až 1080. Průměrný počet vyprodukovaných různých smysluplných vět na jednoho žáka je 1,73, což jsou necelé dvě různé smysluplné věty na jednoho žáka. Tento výsledek nám dokazuje, že přestože některé děti dokáží zapojit svoji fantazii a použít slova, která nejsou tak běžná, většina z nich používala slova z běžného života.

Podrobnější výsledky tohoto cvičení ukazuje tabulka (**Tabulka č.2**).

Tabulka č. 2

Cvičení č. 2		3. třída			4. třída			5. třída		
		Počet dětí	Počet různých vět *	Průměr	Počet dětí	Počet různých vět *	Průměr	Počet dětí	Počet různých vět *	Průměr
ZŠ - Malá města	chlapci	30	35	1,17	30	40	1,33	30	51	1,70
	dívky	30	32	1,07	30	43	1,43	30	38	1,27
	celkem	60	67	1,12	60	83	1,38	60	89	1,48
ZŠ - Velká města	chlapci	30	68	2,27	30	54	1,80	30	55	1,83
	dívky	30	72	2,40	30	66	2,20	30	67	2,23
	celkem	60	140	2,33	60	120	2,00	60	122	2,03
Celkem	chlapci	60	103	1,72	60	94	1,57	60	106	1,77
Celkem	dívky	60	104	1,73	60	109	1,82	60	105	1,75
Chlapci a dívky	celkem	120	207	1,73	120	203	1,69	120	211	1,76

*Za různé věty rozumíme věty různé a smysluplné.

Pro zajímavost bych zde dále uvedla věty, které byly nejběžnější. Nejvíce se ve cvičení vyskytovaly věty: *Máme doma vanu a umyvadlo. Maminka doma varí a uklízí. Umím číst a psát.*

Cvičení 3.: Vymysli, co by uvedená slova mohla znamenat. Slova použij ve větě.

Cílem tohoto cvičení bylo zjistit, jak hodně jsou děti kreativní, jakou mají fantazii. Pro zkoumání tohoto jevu jsem zvolila pět slov připomínajících svým názvem něco konkrétního. Slova mají však jiný smysl, než jaký připomínají. Nejsou to slova vymyšlená, jak se mnohdy žáci domnívali, ale slova skutečně existující. Jsou to slova: PODRAŽEC, TROJPUK, SMOLÁK, CHŘAPÁČ, PÁNVIČKOVKA. Skutečný význam těchto slov naleznete v příloze (**Příloha č. III**).

Při hodnocení jsem se soustředila na bohatost nápadů, tedy na různé vysvětlení pojmů. Jelikož slov určených k vysvětlení bylo pět, mohlo být od 360 dotazovaných žáků různých nápadů 1800. Celkem různých nápadů bylo však jen 994. Průměrný počet nápadů na jednoho žáka je 2,76, což jsou necelé tři originální nápady na žáka. Tento výsledek nám dokazuje, že se poměrně hodně dětí při řešení tohoto cvičení nedokázalo odpoutat od prvotní představy, co podle názvu slovo znamená.

Podrobnější výsledky tohoto cvičení zobrazuje tabulka (**Tabulka č. 3**).

Tabulka č. 3

Cvičení č. 3		3. třída			4. třída			5. třída		
		Počet dětí	Počet nápadů	Průměr	Počet dětí	Počet nápadů	Průměr	Počet dětí	Počet nápadů	Průměr
ZŠ - Malá města	chlapci	30	95	3,17	30	78	2,60	30	74	2,47
	dívky	30	95	3,17	30	90	3,00	30	74	2,47
	celkem	60	190	3,17	60	168	2,80	60	148	2,47
ZŠ - Velká města	chlapci	30	74	2,47	30	87	2,90	30	64	1,07
	dívky	30	96	3,20	30	98	3,27	30	69	2,30
	celkem	60	170	2,83	60	185	3,08	60	133	2,22
Celkem	chlapci	60	169	2,82	60	165	2,75	60	138	2,30
Celkem	dívky	60	191	3,18	60	188	3,13	60	143	2,38
Chlapci a dívky	celkem	120	360	3,00	120	353	2,94	120	281	2,34

Žáci si nejčastěji vysvětlovali zadaná slova následovně: PODRAŽEC = podrazák, TROJPUK = trojitý puk, SMOLÁK = smolař, CHŘAPÁČ = člověk, který chrápe, PÁNVIČKOVKA = pánev. Přestože z daných slov se opravdu nepozná, co slova znamenají, 26 dětí napsalo význam jednotlivých slov správně.

Cvičení 4.: Vymysli básničku, která obsahuje slova: SKŘÍTCI, HRŘÍBCI, LES, PLES, KVĚTINA, MÝTINA, DEN, SEN.

Toto cvičení je zaměřené na zjištění schopnosti žáků vymyslet básničku, která musí obsahovat určitá slova. Cílem je zjistit, zda jsou žáci schopni vymyslet věty, které doplní danými rýmy a dávají smysl.

Při vyhodnocování jsem počítala básničky, které jsou správně napsané – v rýmech, dávají určitý smysl a obsahují určená slova. Z celkového počtu 360 básniček splňuje požadavky pouze 170 básní. Průměrný počet básničky je 0,47 na jednoho žáka. To znamená, že na jednoho žáka vychází přibližně půl básničky. Tento výsledek nám ukazuje, že velice málo žáků je schopno zapojit fantazii, vytvořit básničku něčím omezenou.

Podrobnější výsledky nám ukazuje tabulka (Tabulka č. 4).

Tabulka č. 4

Cvičení č. 4		3. třída			4. třída			5. třída		
		Počet dětí	Počet básní	Průměr	Počet dětí	Počet básní	Průměr	Počet dětí	Počet básní	Průměr
ZŠ - Malá města	chlapci	30	12	0,40	30	9	0,30	30	15	0,50
	dívky	30	9	0,30	30	22	0,73	30	21	0,70
	celkem	60	21	0,35	60	31	0,52	60	36	0,60
ZŠ - Velká města	chlapci	30	10	0,33	30	18	0,60	30	14	0,47
	dívky	30	10	0,33	30	15	0,50	30	15	0,50
	celkem	60	20	0,33	60	33	0,55	60	29	0,48
Celkem	chlapci	60	22	0,37	60	27	0,45	60	29	0,48
Celkem	dívky	60	19	0,32	60	37	0,62	60	36	0,60
Chlapci a dívky	celkem	120	41	0,34	120	64	0,53	120	65	0,54

Jen šest žáků, kteří básničku dokázali vyprodukovat, nedodrželo postup zadaných slov. Jen ve třech případech byla básnička dále rozepsána.

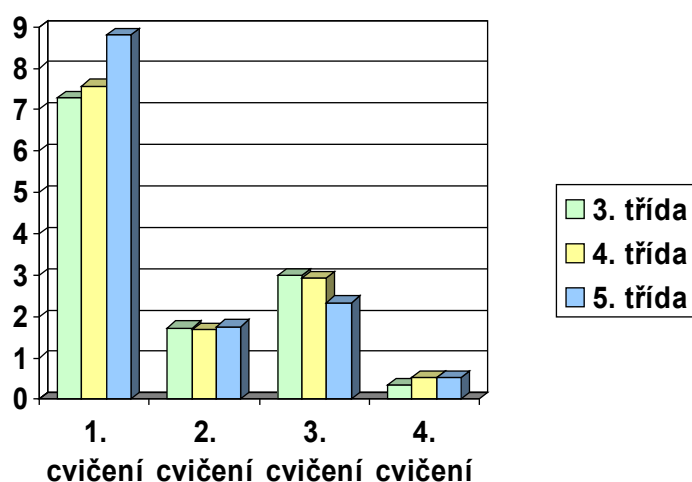
6.5.1.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM Č. 2 - POROVNÁVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH TŘÍD

Při porovnávání jednotlivých tříd jsem použila pro lepší přehlednost tabulku (**Tabulka č. 5**) a pro lepší znázornění graf (**Graf č. 1**). Každou třídu zastupuje 120 žáků, chlapci a dívky jsou ve stejném poměru. Jak již bylo zmíněno, každé cvičení zkoumá něco jiného, proto i při tomto porovnávání budu srovnávat jednotlivá cvičení zvlášť.

Tabulka č. 5

	1. cvičení		2. cvičení		3. cvičení		4. cvičení	
	Počet vět	Průměr	Počet různých vět	Průměr	Počet nápadů	Průměr	Počet básní	Průměr
3. Třída	873	7,28	207	1,73	360	3,00	41	0,34
4. Třída	908	7,57	203	1,69	353	2,94	64	0,53
5. třída	1057	8,81	211	1,76	281	2,34	65	0,54

Graf č. 1



Z grafu vyplývá, že pátá třída byla schopna v prvním cvičení vyprodukovat nejvyšší počet vět. Čtvrtá a třetí třída se od sebe v produkci vět příliš neliší.

Z grafu můžeme také vyčíst, že pátá třída převládá i v produkci různých smysluplných vět. Přestože v tomto druhém cvičení nejsou velké rozdíly, třetí třída dokázala vyprodukovat více různých smysluplných vět než třída čtvrtá. Tento jev by mohl vypovídat o poklesu tvořivosti, o kterém ve své knize hovoří Dacey a Lennon (2000). Říkají, že u žáků čtvrtých tříd v rámci kreativity nastává tzv. „krize čtvrté třídy“.

Ve třetím cvičení byla nejproduktivnější třída třetí, což znamená, že právě třetí třída zapojila nejvíce kreativitu při vysvětlování slov. Dokázala vyprodukovat nejvíce nápadů. Nejméně nápadů vyprodukovala třída pátá.

Nejvíce básní dokázala vymyslet třída pátá. Čtvrtá třída jen o jednu méně. Domnívám se však, že toto je způsobené větší znalostí tématu a častějším procvičováním psaní básní než ve třídě třetí.

Z celého mapování výzkumného šetření je znatelné, že nejvyšší míru tvořivosti prokázala třída pátá. Jen v jednom cvičení nevyprodukovala nejvíce požadovaných jevů. Třetí třída je na tom nejhůře ve čtvrtém cvičení. V ostatních cvičení na tom není výrazně horší než třídy ostatní.

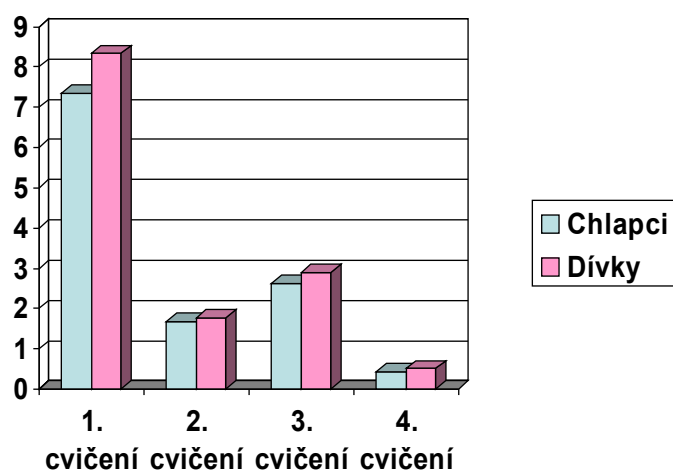
6.5.1.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM Č. 3 - POROVNÁVÁNÍ POHLAVÍ

Výzkumu se zúčastnilo celkem ze všech třech tříd 180 děvčat a 180 chlapců. Výsledky výzkumného šetření zobrazuje tabulka (**Tabulka č. 6**) a graf (**Graf č. 2**). V tabulce a grafu jsou udány výsledky všech cvičení.

Tabulka č. 6

	1. cvičení		2. cvičení		3. cvičení		4. cvičení	
	Počet vět	Průměr	Počet různých vět	Průměr	Počet nápadů	Průměr	Počet básní	Průměr
Chlapci	1321	7,34	303	1,68	472	2,62	78	0,43
Dívky	1517	8,43	318	1,77	522	2,90	92	0,51

Graf č. 2



Z grafu vyplývá, že přestože nejsou rozdíly mezi vypracovanými cvičeními chlapců a děvčat příliš velké, děvčata prokázala větší míru tvořivosti ve zpracování všech úkolů. Největší rozdíl ve výsledcích je v prvním cvičení, tedy v produkci vět. Děvčata potřebovala k vyjádření své kreativní myšlenky o 196 vět více než chlapci.

6.5.1.4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM Č. 4 - POROVNÁVÁNÍ ZŠ Z MALÝCH A VELKÝCH MĚST

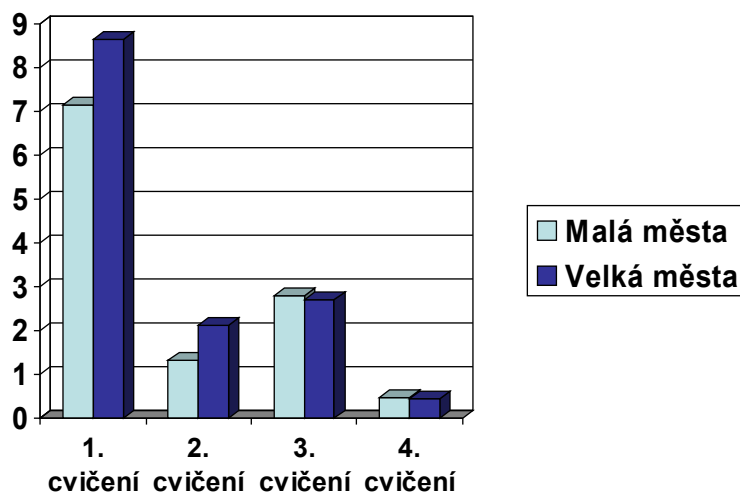
Jak již jsem zmínila, výzkumu se zúčastnilo šest základních škol z velkých měst a osm základních škol z měst malých nebo z vesnic. Z obou skupin škol bylo náhodně vybráno 360 pracovních listů ve stejném poměru, tzn. 180 pracovních listů od žáků z malých měst nebo vesnic a 180 pracovních listů od žáků z velkých měst. Při porovnávání opět srovnávám každé cvičení zvlášť.

Výsledky šetření ukazuje tabulka (**Tabulka č. 7**) a graf (**Graf č. 3**).

Tabulka č. 7

	1. cvičení		2. cvičení		3. cvičení		4. cvičení	
	Počet vět	Průměr	Počet různých vět	Průměr	Počet nápadů	Průměr	Počet básní	Průměr
ZŠ - Malá města	1285	7,14	239	1,33	506	2,81	88	0,49
ZŠ - Velká města	1553	8,63	382	2,12	488	2,71	82	0,46

Graf č. 3



Z grafu vyplývá, že základní školy z velkých měst byly v produkci vět v prvním cvičení úspěšnější než základní školy z malých měst. Stejně tomu tak je i u druhého cvičení. Malá města dopadla v tomto výzkumu v těchto dvou cvičeních o poznání hůře. Ve třetím a čtvrtém cvičení, tedy v produkci nápadů a v psaní básní, byly úspěšnější školy z malých měst.

Výsledky šetření poukazují na to, že ve schopnosti kreativně myslet u dětí třetích, čtvrtých a pátých tříd základních škol z malých měst a z měst velkých není markantní rozdíl.

6.5.1.5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM Č. 5 – VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ OD UČITELŮ

Jak jsem již zmínila, výzkumu se zúčastnilo 56 učitelů prvního stupně základních škol. Jelikož odpovědi na otázky nejsou nijak bodovány, jsou porovnávány a nakonec vyhodnoceny, budu se nadále věnovat každé otázce zvlášť.

Otázka č. 1

V této otázce měli učitelé napsat, co podle jejich názoru ovlivňuje nejvíce kreativitu u dětí mladšího školního věku.

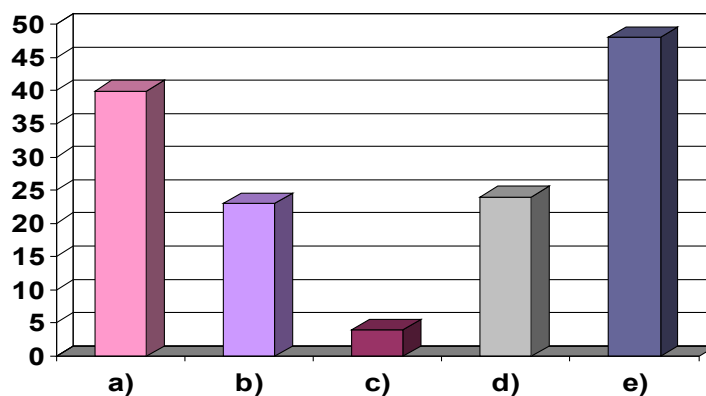
Většina z dotazovaných učitelů se domnívá, že kreativitu nejvíce ovlivňuje výuka v tvořivém prostředí. Nejméně naopak schopnost žáků učit se a zapamatovat si.

Podrobnější výsledky šetření ukazuje tabulka (**Tabulka č. 8**) a graf (**Graf č. 4**).

Tabulka č. 8

Otázka 1.	Odpověď a) výchova v rodině	Odpověď b) citová výbava dítěte	Odpověď c) schopnost učit se a zapamatovat si	Odpověď d) způsob myšlení dítěte	Odpověď e) výuka v tvořivém prostředí
Počet odpovědí	40	23	4	24	48

Graf č. 4



Otázka č. 2

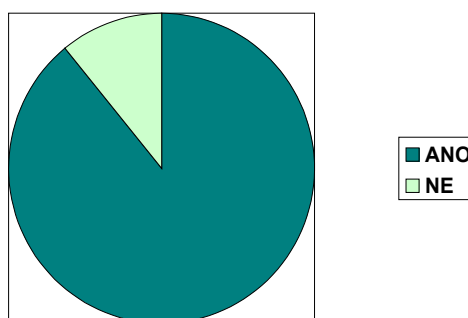
Tato otázka měla zjistit, zda se učitelé domnívají, že se žáci mladšího školního věku správným vedením mohou kreativitě v hodinách slohu naučit.

Jak je patrné z příslušné tabulky (**Tabulka č. 9**) a z grafu (**Graf č. 5**), pouze šest z oslovených učitelů se domnívá, že se žáci mladšího školního věku nemohou kreativitě v hodinách slohu naučit. Většina těch učitelů, kteří zaškrtnuli možnost ano však doplňují, že to, zda je schopen se žák kreativitě v hodinách slohu naučit, záleží především na individuálních zvláštěnostech dítěte a na dalších faktorech, které mohou kreativitu ovlivňovat. Jako hlavní faktory uváděli například prostředí a vyučovací metody.

Tabulka č. 9

Otázka 2.	ANO	NE
Počet odpovědí	50	6

Graf č. 5



Otázka č. 3

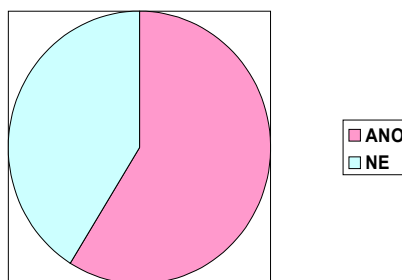
Otázka číslo tři nám měla pomoci zmapovat, zda je u dětí tvůrčí činnost v hodinách slohu oblíbenou aktivitou. Jak již jsem zmínila, na tuto otázku neodpovídali žáci, ale oslovení učitelé. Většina oslovených učitelů se této profesi věnuje již přes deset let, proto se domnívám, že dle zkušeností mohou tuto otázku věrohodně zodpovědět.

Z tabulky (**Tabulka č. 10**) a z grafu (**Graf č. 6**) vyplývá, že více učitelů se domnívá, že je pro děti tvůrčí psaní oblíbenou aktivitou. Rozdíl mezi počtem různých zakroužkovaných odpovědí není příliš odlišný. Z oslovených 56 učitelů 23 zakroužkovalo, že tvůrčí psaní u dětí není oblíbenou aktivitou. Většina z nich však svoji odpověď doplňuje, že záleží na individuálním jedinci.

Tabulka č. 10

Otázka 3.	ANO	NE
Počet odpovědí	33	23

Graf č. 6



Otázka č. 4

Jak již jsem zmínila, hodnocení tvořivého psaní není úplně snadná záležitost. Proto mě zajímalo, jak k tomuto hodnocení přistupují učitelé, zda preferují slovní hodnocení nebo klasické hodnocení známkami.

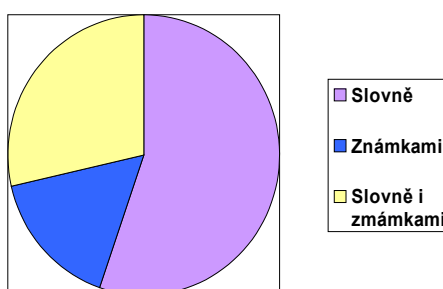
Příslušná tabulka (**Tabulka č. 11**) a graf (**Graf č. 7**) ukazují, že v hodnocení tvořivého psaní dávají učitelé přednost hodnocení slovnímu. Pouze 9 z oslovených učitelů upřednostňují hodnocení známkami. Ostatní (16 učitelů) oba typy hodnocení kombinují.

Tento výsledek výzkumu je velice pozitivní. Domnívám se, že slovní hodnocení tvůrčích činností dětí je pro samotné děti přijatelnější.

Tabulka č. 11

Otázka 4.	Slovně	Známkami	Slovně i známkami
Počet odpovědí	31	9	16

Graf č. 7



Otázka č. 5

Otázka číslo 5 rozšiřuje otázku předešlou. Je zaměřená na zkoumání, na co se učitelé při hodnocení tvůrčího psaní u žáků mladšího školního věku nejvíce zaměřují.

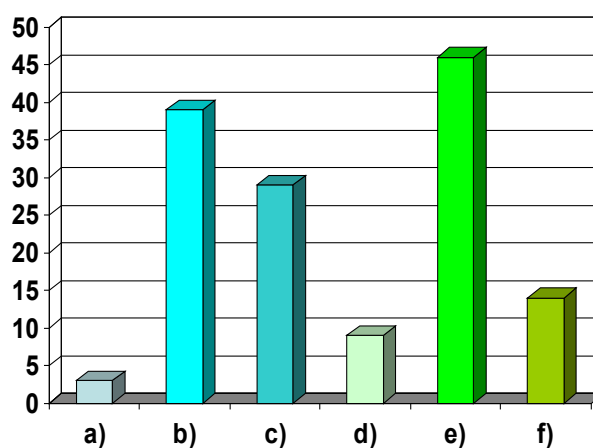
Výsledky zkoumání ukazují, že se učitelé nejvíce při hodnocení zaměřují na plynulost a smysluplnost vyprodukovaného textu. Jedny z dalších jevů, které jsou při hodnocení kreativního psaní nejčastěji hodnoceny, jsou výstižnost použitých slovních spojení a časová a logická návaznost.

Podrobnější výsledky nastiňuje tabulka (**Tabulka č. 12**) a příslušný graf (**Graf č. 8**).

Tabulka č. 12

Otázka 5.	Odpověď a) rozsah – počet vět	Odpověď b) výstižnost použitých slovních spojení	Odpověď c) časová a logická návaznost	Odpověď d) gramatická správnost	Odpověď e) plynulost a smysluplnost textu	Odpověď f) neobvyklé jazykové prostředky
Počet odpovědí	3	39	29	9	46	14

Graf č. 8



Otázka č. 6

Tato otázka jako jediná vyžadovala individuální odpovědi. Měla za úkol zmapovat, jak učitelé motivují žáky k tvůrčímu psaní v hodinách slohu.

Výsledky tohoto cvičení jsou uspokojující. Oslovených 56 učitelů sepsalo celkem 86 nápadů, jak děti v hodinách slohu k tvůrčí činnosti motivovat.

Z výzkumu vyplývá, že nejběžněji motivují učitelé své žáky k tvůrčímu psaní například vyprávěním příběhů ze života, pomocí různých médií (časopisy, televize...) nebo pomocí dětem blízké hry.

7 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Na základě vyhodnocení pracovních listů zpracovaných žáky třetích, čtvrtých a pátých tříd a dotazníků vypracovaných od učitelů jsem došla k následujícím závěrům:

1. Žáci třetích, čtvrtých i pátých tříd byli schopni jednotlivá cvičení vyřešit a při řešení zapojit jejich kreativní potenciál. Řešení jednotlivých úkolů byla různorodá. Potvrdila se tak hypotéza H(A).
2. Žáci třetích, čtvrtých i pátých tříd dokázali při řešení jednotlivých cvičení využít svůj kreativní potenciál více či méně. Největší míru kreativity prokázali žáci pátých tříd. Naopak nejmenší žáci tříd třetích. Potvrdila se tak hypotéza H(A).
3. Přestože nebyly velké rozdíly ve vypracování jednotlivých úkolů mezi chlapci a dívkami, děvčata prokázala větší míru tvořivosti. Potvrdila se tak hypotéza H(A).
4. Žáci základních škol z malých měst a žáci ze základních škol z měst velkých neprokázali velké rozdíly ve schopnosti využít svůj kreativní potenciál při tvůrčím psaní. Ve dvou cvičeních byli úspěšnější žáci ze škol z velkých měst, ve zbylých dvou cvičeních žáci ze škol z měst malých. Potvrdila se tak hypotéza H(O).
5. Z výsledků výzkumného šetření se dá usoudit, že se učitelé snaží ve velké míře kreativitu u dětí na prvním stupni v hodinách slohu rozvíjet. Podali různorodé odpovědi, jak tvůrčí činnost v hodinách slohu rozvíjejí. Pouze jedna z dotazovaných odpověděla, že kreativitu u dětí v hodinách slohu nerozvíjí. Potvrdila se tak hypotéza H(A).

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci „Rozvoj kreativity prostřednictvím tvůrčího psaní v hodinách slohu“ jsem se zabývala možnostmi, jak u dětí mladšího školního věku rozvíjet kreativitu v hodinách slohu.

Teoretická část obsahuje objasnění základních pojmů daného tématu. Jedny z pojmů jsou například osobnost žáka mladšího školního věku, kreativita dítěte mladšího školního věku, tvořivá škola, metody rozvíjející tvořivost atd. Tato diplomová práce by se mohla stát podnětem pro budoucí nebo stávající pedagogy nebo pro osoby zabývající se pedagogickou činností, proč a jak u dětí mladšího školního věku kreativitu v hodinách slohu rozvíjet.

V praktické části jsem se zabývala zkoumáním schopnosti dětí zapojit kreativní myšlení při řešení různých úloh v hodinách slohu a také zda učitelé kreativitu v hodinách slohu rozvíjejí. Cílem diplomové práce je výzkum založený na 360 vypracovaných a prozkoumaných pracovních listů od žáků třetích, čtvrtých a pátých tříd a také na 56 dotaznících zpracovaných učiteli prvního stupně základních škol. Cílem výzkumu bylo v první části zjistit, zda se žáci liší ve schopnosti kreativně myslet při řešení úloh v hodinách slohu dle věku, dle pohlaví a dle druhu základní školy (ve velkých nebo malých městech), kterou navštěvují. Druhá část výzkumu zkoumá, zda a jak učitelé kreativitu v hodinách slohu u dětí mladšího školního věku rozvíjejí.

Z vypracovaných 360 pracovních listů jsem zjistila, že ve většině úkolů prokázali nejvyšší míru tvořivosti žáci pátých tříd. Z porovnávání prací podle pohlaví můžeme tvrdit, že dle získaných výsledků dívky dokáží více

zapojit kreativitu při řešení jednotlivých úkolů než chlapci. V posledním porovnání, tedy porovnání vypracovaných pracovních listů od dětí ze škol z velkých měst a od dětí z malých měst plyne závěr, že u dětí z velkých nebo malých měst není rozdíl v míře zapojení kreativního myšlení.

Dospěla jsem k závěru, že děti dokáží zapojit kreativitu při řešení úloh v hodinách slohu. Pokud jsou zadány úkoly spíše hravou formou, je to pro děti motivující a zábavné. Ve většině případů byl žáky tento pracovní list kladně hodnocen. Měla jsem možnost zadat tento pracovní list v šesti třídách sama, proto jsem měla ihned zpětnou vazbu, zda byl pro děti zábavný. Setkala jsem se pouze s pozitivními reakcemi. Přestože pracovní list byl napsán tak, aby učitelé nemuseli do zpracování vůbec zasahovat, bylo na získaných pracovních listech znát, kde učitelé dbali na vyplnění a kde pouze rozdali žákům pracovní listy a dále se nezabývali tím, zda žáci skutečně listy vyplňují. Domnívám se proto, že i u zábavnějších a srozumitelných činností je u některých žáků třeba dohledu učitele. Je zde prokazatelné, že právě učitel je jedním z nejdůležitějších subjektů při rozvoji kreativity.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

1. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9
2. ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-32-3
3. ČECHOVÁ V. - MELLANOVÁ A. *Psychologie a pedagogika pro 3. ročník středních zdravotnických škol a pro obory sociální*. Praha: H&H, 1999. ISBN 80-86022-42-0
4. DACEY, J.S. - LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-903-9
5. DOČEKALOVÁ, M. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1602-X
6. ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. New York: Norton,, 1963.
7. FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0
8. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
9. FREUD, S. *Výbrané spisy. Naše vojsko*. Praha: Avicenum, 1991.

10. [Http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavní_strana](http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavní_strana) [online]. 13. 4. 2010 [cit. 2010-14-04]. Osobnost. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost>>
11. [Http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavní_strana](http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavní_strana) [online]. 23. 11 2009 [cit. 2010-03-16]. Tvůrčí_psaní. Dostupné z WWW: <[1.http://cs.wikipedia.org/wiki/Tvůrčí_psaní](http://cs.wikipedia.org/wiki/Tvůrčí_psaní)>.
12. HOLT, J. *Jak se děti učí*. Praha: Strom, 1995. ISBN 80-901662-7-X
13. CHRÁSKA, M *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
14. JURČOVÁ, M. *Psychologická charakteristika úloh tvorivého charakteru*. Jednotná škola. 1981.
15. KENNETT, K. F. *Creativity: Education necessity for modern society*. Education, 1984.
16. KIM, S. H. *Podstata tvorivosti*. Bratislava: Open windows, 1993.
17. KLINDOVÁ, Ľ. - RYBÁROVÁ, E. *Psychológia 2. Vývinová psychológia pre 2. r. SPgŠ*. Bratislava: SPN, 1985.
18. KLUSÁK, P. - DAŘÍLEK, P. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Olomouc, 1995.
19. KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno, 1996. ISBN 80-85867-94-X

20. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7
21. LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
22. LANGMEIER, J. - LANGMEIER, M. - KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 2002. ISBN 80 7319-016-8
23. LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. Mníšek: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-7-7
24. LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X
25. LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0374-2
26. MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6
27. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8
28. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press, 1993. ISBN 80-85603-34-9

29. PATERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se! Jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-102-9
30. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-0924-X
31. STRAŠÍKOVÁ, B. *Z dětských mudrosloví, specifické znaky dětské psychiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7184-996-0
32. TELCOVÁ, J. *Úvod do pedagogické psychologie*. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky r. s., 2002. ISBN 80-8656-13-X
33. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-487-X
34. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I , dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-246-0956-8
35. ZELINA, M. - PAVLÍK, J. *K otázkám pedagogické tvorivosti vychovatelův*. Metodický list. Bratislava: UUVU, 1988.
36. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. - Pracovní list

Příloha II. - Dotazník

Příloha III. - Vysvětlení slov ke třetímu cvičení pracovního listu

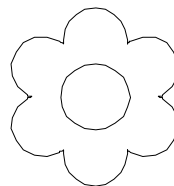
Příloha I.

O skřítkovi Emilovi a skřítkce Lucince

Pokud jsi chlapec, zakroužkuj skřítku Emila. Pokud dívka, zakroužkuj skřítku Lucinku.



Kytičku vybarvi tvou nejoblíbenější barvou a dovnitř napiš, kolik ti je let.



1. O skřítkovi Emilovi a skřítkce Lucince

Daleko v horách, přes několik řek a několik lesů, žijí ve skulince pod kameny dva malí skřítkci. Je to skřítek Emil a skřítkka Lucinka. Jsou to nerozluční kamarádi, jeden bez druhého si nedokáží život představit.

Jak to tak u skřítků bývá, živí se jen různými bobulemi a plody, které se dají v lese nalézt. Jednou za čas se vydají doplnit zásoby. A tak tomu bylo právě i onen den. Skřítek Emil se vydal na sběr, ale Lucinka zůstala tentokrát doma. Zbylo jim ještě pár borůvek, proto se Lucinka rozhodla, zatím co bude Emil pryč, uvařit z nich marmeládu. To vám byla dobrota panečku. Zrovna když začala slévat marmeládu do sklenic, ozvala se strašlivá rána. Lucinka se lekla, upustila sklenici s marmeládou a utíkala se schovat do spíže. Rány se stále opakovaly a byly stále blíže a blíže, jako by to byly něčí kroky. „Co to je? Kdo do to je?“ V duchu si říkala Lucinka schoulená mlčky pod poličkou ve spíži. Když tu se najednou rozrazily dveře a uprostřed stál veliký.....

Kdo tam stál? Co se dělo dál? Jak příběh skončí? Domysli tento příběh. Nechám to jen na tobě, můžeš si vymyslet cokoli.

2. Emil s Lucinkou nechodili nikdy do školy. Proto, když na kameni nedaleko jejich domova byla napsána následující písmena, nevěděli, co to znamená.
Pomoz jim s tímto rébusem. Tvým úkolem je vymyslet smysluplnou větu, jejíž slova začínají na následující písmena.

JLM

MDVAU

UČAP

3. Když měla Lucinka svátek, dostala od Emila knížku. Jak už ale víte, nechodila nikdy do školy, proto spoustě slov nerozuměla. Proto vás prosí o pomoc. Dalším vaším úkolem je vymyslet, co by tak mohla následující slova znamenat. Tato slova použij ve větě.

PODRAŽEC =

TROJPUK =

SMOLÁK =

CHŘAPÁČ =

PÁNVIČKOVKA =

4. Vymysli a zapiš takovou básničku O skřítkovi Emilovi a skřítkce Lucince, aby obsahovala slova: skřítkci, hříbci, les, ples, květina, mýtina, den, sen . Jaká další slova bude říkanka obsahovat, to už je jen na tobě.

Příloha II.

DOTAZNÍK

Vážení,

dovolte, abych Vás oslovila a požádala o vyplnění předloženého dotazníku, který je anonymní a jehož sumarizované výsledky budou součástí mé diplomové práce. Mohu zaručit, že dotazník nedostane do rukou druhá osoba a po obhajobě zůstane v mé úschově.

ŽENA

MUŽ

Kolik let se věnujete učitelství? _____

1. Nejvíce ovlivňují kreativitu dětí (dle vašeho názoru):

- a) výchova v rodině
 - b) citová výbava dítěte
 - c) schopnost učit se a zapamatovat si
 - d) způsob myšlení dítěte
 - e) výuka v tvořivém prostředí
 - f) jiná odpověď
- _____

2. Domníváte se, že je možné naučit děti kreativě v hodinách slohu? Popřípadě vaši odpověď zdůvodněte.

ANO

NE

3. Domníváte se, že je tvůrčí psaní u dětí oblíbenou aktivitou?

ANO

NE

4. Jak přistupujete k hodnocení tvořivého psaní žáků?

- a) slovně
- b) známkami

5. I v případě komplexního hodnocení se zaměřuji spíše na:

- c) rozsah - počet vět
 - d) výstižnost použitých slovních spojení
 - e) časová a logická návaznost
 - f) gramatická správnost
 - g) plynulost a smysluplnost textu
 - h) neobvyklé jazykové prostředky
 - i) jiná odpověď
- _____

6. Jak motivujete své žáky k tvůrčímu psaní v hodinách slohu?

Mnohokrát Vám děkuji za Váš čas strávený nad tímto dotazníkem. Zároveň s poděkováním bych Vám chtěla popřát mnoho úspěchů ve vaší profesi.

Jana Francová

Příloha III.



Podražec pobřežní



Trojpek drsný



Smolák sosnový



Chřapáč jamkatý



Pánvičkovka zemní